ESCOLA DE DOUTORAMENTO
INTERNACIONAL DA USC

Carla Margarida
Padrão Ferreira

Tese de doutoramento

O ENSINO SUPERIOR E OS CURSOS TÉCNICOS SUPERIORES PROFISSIONAIS: EXPETATIVAS E TRAJETÓRIAS DOS/AS ESTUDANTES

Santiago de Compostela, 2023

Programa de Doutoramento en Educación

Esta tese doutoramento teve por base uma bolsa de doutoramento (referência 2020. 08204.BD.) financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, conforme atribuição prevista na sua Lei Orgânica (Decreto-Lei n.º 144/96, de 26 de agosto).

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

DECLARACIÓN DO/A AUTOR/A DA TESE

Dna. Carla Margarida Padrão Ferreira

Título da tese: **O Ensino Superior e os Cursos Técnicos Superiores Profissionais: Expetativas e Trajetórias dos/as Estudantes**

Presento a miña tese, seguindo o procedemento axeitado ao Regulamento, e declaro que:

1) A tese abarca os resultados da elaboración do meu trabalho.
2) De ser o caso, na tese faise referencia ás colaboracións que tivo este traballo.
3) Confirmo que a tese non incorre en ningún tipo de plaxio doutros autores nin de traballos presentados por mim para a obtención doutros títulos.
4) A tese é a versión definitiva presentada para a súa defensa e coincide a versión impresa coapresentada en formato eletrónico.

E comprométome a presentar o Compromiso Documental de Supervisión no caso de que o orixinal non estea na Escola.

En Santiago de Compostela, 06 de julho de 2023.

Sinatura electrónica

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

AUTORIZACIÓN DA DIRECTORA/TITORA DA TESE

Dna. Ana Maria Porto Castro

En condición de: Directora/Titora da tese

Título da tese: **O Ensino Superior e os Cursos Técnicos Superiores Profissionais: Expetativas e Trajetórias dos/as Estudantes**

Informa:
Que a presente tese, correspóndese co traballo realizado por Dna **Carla Margarida Padrão Ferreira**, baixo a miña dirección/titorización, e autorizo a súa presentación, considerando que reúne os requisitos esixidos no Regulamento de Estudos de Doutoramento da USC, e que, como diretora/tituor desta non incorre nas causas de abstención estabelecidas na Lei 40/2015.

En Santiago de Compostela, 06 de julho de 2023.

Sinatura eletrónica

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

AUTORIZACIÓN DA DIRECTORA DA TESE

Dna. Sílvia Araújo de Barros

En condición de: Directora da tese

Título da tese: **O Ensino Superior e os Cursos Técnicos Superiores Profissionais: Expetativas e Trajetórias dos/as estudantes**

Informa:
Que a presente tese, correspóndese co traballo realizado por Dna **Carla Margarida Padrão Ferreira**, baixo a miña dirección, e autorizo a súa presentación, considerando que reúne os requisitos esixidos no Regulamento de Estudos de Doutoramento da USC, e que, como diretora/tituor desta non incorre nas causas de abstención estabelecidas na Lei 40/2015.

En Santiago de Compostela, 06 de julho de 2023.

Sinatura eletrónica

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

AGRADECIMENTOS

Chegou o momento de agradecer! E foram tantas as pessoas que me apoiaram na imensidão do caminho percorrido! Que sorte a minha!

Este foi sempre um projeto construído a dois. Sem ti, Paulo Babo, meu namorado, amigo, pai dos meus filhos, companheiro de todas as horas, nada seria possível! Por termos sido capazes de caminhar sempre juntos, em sintonia, tudo foi mais fácil. Degrau a degrau fomos superando os obstáculos, e foram alguns aqueles que enfrentámos nestes cinco anos tão intensos. Amo-te. Carolina e Tomás, meus queridos filhos. Peço desculpa por tantas ausências, mas o amor é assim…

A si, Doutora Sílvia Araújo de Barros, que me desafiou para o maior projeto educativo da minha vida! Obrigada por tantos ensinamentos e por tantas aprendizagens, imensamente grata por tanto! Obrigada pelo rigor, pela exigência e pelo profissionalismo. Obrigada pela empatia, pela paciência e, acima de tudo, por acreditar que eu seria capaz! Admirável a sua inteligência, perspicácia, minúcia e convicção!

Doutora Ana Porto, obrigada pelos conhecimentos, pelo apoio e pela sabedoria. Obrigada pela suavidade, pela compreensão e pelo tempo que dispensou na orientação da tese!

Foi um gosto tê-las como diretoras de tese.

Ernesto Fonseca, desde o primeiro minuto estiveste comigo! Ajustaste-me a dar os primeiros passos na investigação quantitativa, e foram tantas as horas que me dedicaste…. Obrigada.

Mafalda Sousa, obrigada por tanto! Que sorte te ter encontrado! Obrigada.

Sérgio Gomes, Engenheira Joana Sampaio, Lino Oliveira, Engenheiro Jorge Pinto Leite, Doutora Amélia Carvalho, Ricardo Ferraz, coordenadores e docentes de CTeSP, obrigada pelo esforço, pelo apoio, e por tamanha generosidade! Bem hajam!

A todos/as os/as estudantes de cursos técnicos superiores profissionais, obrigada pelos contributos. Sem a vossa participação, esta investigação não seria possível.

Aos/às colegas do doutoramento em Educação, Rubem Neto, Ana Sofia, Ana Rita e Lígia. Obrigada pela vossa amizade e pela companhia ao longo deste percurso.

Querida Luciana, conhecer-te foi um presente.

Colegas dos Serviços de Ação Social, obrigada pela compreensão e por tanto apoio…

Da minha parte…. Procurei dar o melhor de mim, mantendo-me firme neste propósito porque desistir nunca foi opção.

Na expetativa de que esta investigação contribua para a melhoria do sucesso académico de estudantes que frequentam cursos técnicos superiores profissionais.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

RESUMOS

PORTUGUÊS, INGLÊS E GALEGO

Resumo: Os Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP) surgiram em Portugal em 2014, conhecendo-se ainda poucos estudos a seu respeito, o que suscita o interesse em aprofundar investigação sobre esta realidade.

Com a presente investigação procurou-se analisar as expetativas e trajetórias de estudantes inscritos/as em CTeSP. Procurou-se identificar, descrever e explorar questões associadas à transição e adaptação ao ES, bem como às trajetórias de permanência e de abandono do curso de estudantes de CTeSP, tais como os motivos da escolha do CTeSP, o processo de transição e adaptação ao curso, o processo de tomada de decisão pela permanência e pelo abandono do curso, bem como perspetivas após a saída do curso.

Foi utilizada uma metodologia mista, tendo participado no estudo, por um lado, 335 estudantes de CTeSP recorrendo-se a uma amostra de conveniência não probabilística e, por outro lado, 47 estudantes de CTeSP, dos/as quais 27 permaneciam nos seus cursos e 20 tinham abandonado. Foram utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas para a recolha dos dados. Procedeu-se ao tratamento dos dados quantitativos através da análise descritiva e inferencial e ao tratamento dos dados qualitativos através da análise de conteúdo.

Os resultados principais mostraram que os/as estudantes de CTeSP, à entrada do ES, apresentavam elevadas expetativas académicas em três das sete dimensões avaliadas (i.e., Formação para o Emprego e Carreira, Desenvolvimento Pessoal e Social e Qualidade da Formação) e níveis elevados de crenças de autoeficácia geral, antecipando poucas dificuldades académicas.

Quanto a diferenças encontradas em relação às sete dimensões avaliadas das expetativas académicas, à entrada do ES, a análise inferencial (comparação de grupos) revelou diversas diferenças, estatisticamente significativas, entre vários grupos de estudantes. Os testes de associações também revelaram resultados interessantes. Por exemplo, foram encontradas associações positivas, estatisticamente significativas, de magnitude moderada entre a crença de autoeficácia geral e as dimensões das expetativas Desenvolvimento Pessoal e Social e Qualidade da Formação, e associações de pequena magnitude entre a crença de autoeficácia geral e as dimensões das expetativas Formação para o Emprego e Carreira, Mobilidade Estudantil, Envolvimento Político e Cidadania, Pressão Social e Interação Social, revelando que quanto maior a crença de autoeficácia geral, mais elevadas são as expetativas dos/as estudantes de CTeSP.

No que concerne à escolha do curso, para estudantes que permaneceram nos seus cursos, a atratividade das condições de acesso ao CTeSP foi o motivo mais frequente nos dados, seguindo-se o interesse pela área científica e pelas aprendizagens. Já estudantes que abandonaram o curso identificaram como principal motivo da escolha do curso o interesse pela área científica e pelas aprendizagens, seguindo-se a atratividade das condições de acesso e duração do CTeSP.

Acerca da perceção de preparação prévia para o ES, os/as estudantes de CTeSP que permaneceram nos seus cursos revelaram percecionar uma melhor preparação académica prévia (suficiente ou algo suficiente) para o ES comparativamente a estudantes de CTeSP que abandonaram o curso.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

No que concerne à adaptação ao ES, na globalidade das dimensões estudadas, a adaptação dos/as estudantes que permaneceram nos seus cursos foi positiva, com exceção da adaptação académica. Já para estudantes que abandonaram os seus cursos, no cômputo geral, predominantemente, a adaptação ao ES foi negativa na maioria das dimensões exploradas.
Enquanto o interesse pela área científica e pelas aprendizagens foi o principal motivo descrito para a permanência dos/as estudantes nos seus cursos, os motivos relacionados com as questões vocacionais e de carreira foi o motivo mais frequente para o abandono dos/as estudantes dos seus cursos.
Em algum momento da sua trajetória académica, estudantes que permaneceram nos seus cursos relataram ter equacionado o abandono, sobretudo devido a dificuldades que sentiram na aprendizagem tendo, contudo, sido capazes de as ultrapassar, através da mobilização de recursos pessoais (e.g., motivação) e do apoio docente percebido.
No que concerne às trajetórias de abandono dos/as estudantes de CTeSP, os resultados mostraram uma tendência para formas de abandono precoce (i.e., ocorrência antes do final do 1.º semestre), decorrente de um processo imediato de tomada de decisão (i.e., entre a 1.ª e a 2.ª semana de frequência académica). Tal sugere que os primeiros tempos da trajetória académica se configuram como cruciais na vida académica dos/as estudantes.
Ao aprofundar o conhecimento sobre este grupo estudantil, este estudo pode contribuir para fundamentar intervenções destinadas a diminuir as taxas de abandono e a potenciar o sucesso académico dos/as estudantes que se inscrevem nestes cursos.
Palavras-chave: cursos técnicos superiores profissionais, expetativas académicas, motivos da escolha do curso, transição e adaptação ao ES, trajetórias académicas.

Abstract: The Higher Professional Technical Courses (CTeSP) appeared in Portugal in 2014, and due to the limited number of existing studies there is a need for further research on this subject.
The present research study sought to analyse the expectations and trajectories of students enrolled in CTeSP. In this research an attempt was made to identify, describe and explore issues associated with the transition and adaptation to HE, as well as the paths of permanence and drop out of the course by CTeSP students, such as the reasons for choosing CTeSP, the process of transition and adaptation to the course, the decision-making process for staying and dropping out of the course, as well as perspectives after leaving the course.
A mixed methodology was used, with 335 CTeSP students participating in the quantitative study using a non-probabilistic convenience sample. The qualitative study was carried out with 47 CTeSP students, of which 24 remained in their courses and 23 had dropped out.
Questionnaires and semi-structured interviews were used for data collection. Quantitative data were analysed through descriptive and inferential analysis and qualitative data were analysed through content analysis.
The main results showed that CTeSP students had high academic expectations and high general self-efficacy beliefs, anticipating few academic difficulties when entering HE. With regard to the choice of course, for students who remained in their courses, the attractiveness of access conditions to CTeSP was the most frequent reason in the data, followed by interest in the scientific area and learning. Students who dropped out of the course identified interest in the scientific area and learning as the main reason for choosing the course, followed by the attractiveness of the access conditions and duration of the CTeSP.

USC
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Regarding the perception of prior preparation for ES, CTeSP students who remained in their courses revealed that they perceived better prior academic preparation (sufficient or somewhat sufficient) for ES compared to CTeSP students who dropped out of the course.
With regard to adaptation to higher education, in all the dimensions studied, the adaptation of students who remained in their courses was positive, with the exception of academic adaptation. As for students who dropped out of their courses, overall, the adaptation to ES was predominantly negative in most of the explored dimensions.
While identification with the course was the main reason described for students to remain in their courses, reasons related to vocational and career issues were the most frequent reason for students to drop out of their courses.
At some point in their academic career, CTeSP students who remained in their courses reported having considered dropping out, mainly due to learning difficulties. However, they remained in their courses indicating the contribution of mobilization of personal resources (e.g., motivation) and perceived teaching support for that decision. With regard to the dropout trajectories of CTeSP students, the results showed a tendency towards early forms of dropout (i.e., occurrence before the end of the 1st semester), resulting from an immediate decision-making process (i.e., between the 1st and 2nd week of academic attendance). This suggests that the early days of the academic trajectory are crucial in the academic life of students, institutional actions being able to be differentiating in promoting the permanence of students in HE.
By deepening the knowledge of this student group (also taking into account their individual characteristics) and the way in which their academic and social integration takes place, in such diverse and idiosyncratic academic environments, this study aimed to contribute to support interventions aimed at reducing dropout rates in these courses. Therefore, the results are discussed considering their contribution to the improvement of the academic and social integration of students from these educational contexts.
Keywords: professional higher technical courses, academic expectations, reasons for choosing the course, transition and adaptation to higher education, academic trajectories.

Resumo: A diversidade actual do alumnado de Educación Superior (ES) desafía as institucións a buscar condicións favorables á inclusión, axustándose a esta diversidade e ás percepcións dos/as estudantes que ingresan nelas. Os Cursos de Técnico Profesional Superior (CTeSP) aparecen en Portugal no ano 2014, e aínda son poucos os estudos sobre eles, o que suscita o interese por r investigar esta realidade e a relevancia do obxecto de estudo.
Os CTeSP non confiren titulación académica e impártense unicamente no ensino superior politécnico, público e privado. Estes cursos, de curta duración, contan cun plan curricular composto por 120 ECTS, composto por unidades curriculares organizadas en compoñentes de formación xeral e científica, formación técnica e formación en contexto laboral, mediante a realización dunhas prácticas, que teñen unha duración total de catro semestres. Tras a súa finalización, os/as titulados/as poden incorporarse ao mercado laboral, ou poden continuar os seus estudos, xa que a formación adquirida concede créditos para acceder a titulacións específicas, a través da Área de Educación e Formación (AEF) do curso estudado, de acordo co disposto no Decreto. -Lei 63/2016, do 13 de setembro, modificado polo Decreto-Lei 65/2018, do 16 de agosto. O plan de formación destes cursos constrúese tendo en conta as demandas e necesidades do mercado laboral e, neste contexto, asínanse convenios de colaboración entre Institucións de Ensinanza Superior (IES), empresas, asociacións empresariais e outras entidades

USC DE COMPOSTELA

patronais, o que fai que a maior parte do CTeSP, xa sexa total ou parcialmente, sexan impartidos en establecementos situados fóra do IES, en zonas rexionais próximas a estes socios empresariais e empresas. Deste xeito, é posible que os CTeSP poidan impartirse en espazos ou equipamentos alleos ao establecemento da ES politécnica que os desnvolven, como en centros de ensino secundario, asociacións empresariais, etc., no ámbito das asociacións de distintas entidades rexionais. En certa medida, o feito de que estes cursos poidan desenvolverse en zonas máis rurais e menos favorecidas, onde se notan necesidades formativas, pode contribuír a motivar ao alumnado cara a unha IES que promova unha cualificación adecuada que permita acceder a oportunidades de empregabilidade máis satisfactorias. Pero, saber ata que punto a traxectoria académica destes/as alumnos/as do CTeSP, que teñen clases fóra das instalacións das IES politécnicas nas que se matricularon, se ve afectada por non vivir o entorno académico e social que proporciona o contexto académico é un tema para o que aínda hai que buscar unha resposta.

En Portugal, aínda que o Concurso Nacional de Acceso segue a ser a principal porta de entrada á educación superior, co paso dos anos produciuse un aumento crecente e continuo no número de estudantes que acceden por outras vías alternativas de acceso á educación superior, concretamente, mediante un concurso de acceso ao CTeSP, o que leva ás IES a investir nesta oferta formativa.

Coa presente investigación, titulada "Ensinanza Superior e Ensinanzas de Técnico Profesional Superior: expectativas e traxectorias do alumnado", buscábase analizar as expectativas e traxectorias do alumnado matriculado no CteSP. Así, o estudo ten como obxectivo principal investigar as expectativas e traxectorias dos/as estudantes que ingresan na ES, no CTeSP, en Portugal, identificando os seguintes obxectivos específicos:

1- Describir as expectativas académicas, as crenzas de autoeficacia xeral, as dificultades académicas que se prevén á hora de ingresar na ES e os motivos para elixir o curso do alumnado de ES matriculado no CTeSP.

2- Determinar se as expectativas académicas do alumnado do CTeSP, a crenza na autoeficacia xeral, as dificultades académicas previstas ao ingresar na ES e os motivos da elección dun curso difieren en función de variables persoais, contextuais e académicas, avaliadas ao ingresar na ES.

3- Analizar se existe unha relación entre as expectativas académicas, as crenzas xerais de autoeficacia, as dificultades académicas anticipadas á hora de acceder á ES e os motivos da elección do curso do alumnado do CTeSP co rendemento académico ao final do 1º curso.

4- Describir en profundidade o proceso de transición e adaptación do alumnado do CTeSP que permanece e abandona os seus cursos, segundo os seus relatos persoais.

5- Describir en profundidade a traxectoria do alumnado do CTeSP que permanece e abandona os seus cursos, segundo os seus relatos persoais.

A tese organízase segundo a súa estrutura en duas partes, unha primeira que conta con dous capítulos, e unha segunda, con tres capítulos. O último capítulo da tese, o capítulo sexto e final, recolle a discusión e as principais conclusións. Finalmente, presentánse as referencias bibliográficas e os anexos.

Na primeira parte se fai a revisión da literatura, que se trata en dous grandes eixos teóricos, a saber: o capítulo 1 centrado na educación superior portuguesa e os cursos técnicos profesionais superiores, e o capítulo 2, adicado as expectativas e traxectorias na educación superior. Nestes dous capítulos intentouse conceptualizar os principais construtos mobilizados na investigación, os principais modelos e enfoques teóricos que pretenden explicar o fenómeno da permanencia

USC DE COMPOSTELA

e abandono do alumnado na Educación Superior, así como os principais resultados dos estudos atopados. arredor do tema da presente investigación.

Entre os distintos modelos que pretenden explicar as problemáticas asociadas á permanencia e abandono do alumnado de ES, no ámbito deste estudo, destaca o modelo ecolóxico/interaccionista de Vincent Tinto (1997) polo enfoque multidimensional que se lle da ás características dos/as estudantes e as súas interaccións cos seus contextos académicos.

A literatura tende a demostrar que o proceso de transición e adaptación á ES comeza un pouco antes de que o alumnado ingrese á ES, é dicir, na fase na que os/as estudantes toman as primeiras decisións necesarias sobre os itinerarios académicos que pretende desenvolver (Alage, 2022), como a elección do curso e a da IES, que remata ao final dos dous primeiros semestres de asistencia académica. Durán (2015) definiu que a traxectoria académica comeza cando os/as estudantes ingresan na ES e pode: (a) culminar coa finalización ou abandono do seu curso, (b) continuar os seus estudos na ES, con admisión a un título, traslado ou cambio de curso, ou, aínda, (c) hai unha interrupción con, ou sen, a intención de retomar os estudos en ES máis tarde; segundo este autor (Durán, 2015), a traxectoria académica é vista como unha experiencia académica individual e pódese caracterizar tendo en conta criterios obxectivos (por exemplo, pola permanencia e abandono do curso, polos intereses, sentimentos, opinións e intencións). É importante comprender os sentidos e significados que o alumnado outorga ás súas traxectorias académicas, xa que axudan a explicar certas variacións que se presentan no seu desenvolvemento.

No proceso de transición e adaptación á ES interveñen moitos factores e variables que poden influír na integración académica e social do alumnado. Sábese que as expectativas académicas manifestan desexos, ambicións e obxectivos dos/as estudantes, é dicir, o que esperan acadar coa asistencia a un curso (Araújo et al., 2015; Gomes & Soares, 2013), sendo relevante durante a súa traxectoria académica (Farias & Almeida, 2020). Por outra banda, as propias expectativas están relacionadas con outras variables psicolóxicas e sociodemográficas como por exemplo, a idade, o sexo, ou a autoeficacia. Agora ben, aínda que os/as estudantes ingresan á ES con certas expectativas, ao longo da súa traxectoria académica é posible que cambien as súas metas e obxectivos, dado o apoio institucional e social percibido, que tamén pode afectar á súa permanencia na ES (Tinto, 1997).

A segunda parte da tese abarca o estudo empírico e consta de tres capítulos. O terceiro ocúpase da planificación da investigación. Máis concretamente, este capítulo recolle as preguntas, obxectivos e hipóteses formuladas; as variables obxecto de estudo; a metodoloxía de investigación adoptada, unha metodoloxía mixta, é dicir, que utiliza métodos cuantitativos e cualitativos, xa que esto permite explicar as relacións entre as distintas variables obxecto de estudo en determinados fenómenos, obtendo respostas máis consolidadas, dados os puntos de vista diversificados implícitos e a análise das distintas perspectivas, permitindo unha descrición, comprensión e explicación do problema o máis completa posible (Creswell, 2010; Creswell & Clark 2007; Moscoso, 2017); a poboación estudada, formada por estudantes do CteSP; concretamente, tomouse o universo de estudantes que ingresaron no CTeSP, no curso 2019/2020, en sete Escolas/Institutos de Ensino Superior Politécnico, do sector público, situadas en distintos concellos do norte de Portugal, o que permitiu garantir a variabilidade no que se refire á orixe sociodemográfica e académica dos elementos que compoñen a mostra que incluíu, por unha banda, 335 estudantes do CteSP, seleccionados/as utilizando unha mostraxe de conveniencia non probabilística (Coutinho, 2020) e, por outra banda, 47 participantes, dos cales 27 permaneceron nos seus cursos e 20 abandonaran. Dos/as 27 participantes que

USC
DE COMPOSTELA

permaneceron, cómpre sinalar que 15 remataron o curso en dous anos e 12 foron retenidos polo menos unha vez. Polo que respecta aos 20 alumnos que abandonaron o curso, cómpre sinalar que 13 abandonaron no primeiro curso e 7 o fixeron no segundo curso. Tamén recolle os procedimentos de recollida de información que foron cuestionarios e entrevistas semiestruturadas. Por último, o capítulo abarca a explicvación do proceso de recollida de información seguida e da análisis de datos a realizar. Así, respecto á información recollida compre salientar que os datos cuantitativos foron procesados mediante análise descritiva e inferencial e os datos cualitativos a través da análise de contido (Bardin, 2011). Na análise estatística dos datos cuantitativos empregouse o programa IBM-SPSS (versión 28 para Windows) e utilizáronse, en primeiro lugar, a proba de Kolmogorov-Smirnov e a proba de Levene para determinar a normalidade e homoxeneidade das varianzas, respectivamente. Como non se cumpriron os supostos de normalidade e homoxeneidade das varianzas, utilizáronse probas non paramétricas, concretamente a proba U de Mann-Whitney, a proba H de Kruskal-Wallis, así como as correlacións de Spearman para as comparacións entre grupos e, para as comparacións múltiples, utilizouse a corrección de Bonferroni.

Os capítulos cuarto e quinto abarcan os resultados obtidos na análise de datos cuantitativos e cualitativos. Neste sentido, os principais resultados da análise dos datos cuantitativos mostraron que o alumnado do CTeSP tende a ter altas expectativas académicas en tres das sete dimensións avaliadas (é dicir, Formación para o Emprego e Carreira, Persoal e Desenvolvemento Social e Calidade da Formación) con valores intermedios nas restantes dimensións, concretamente nas expectativas de Implicación Política e Cidadanía, Interacción Social e Presión Social. Finalmente, as expectativas máis baixas manifestáronse en relación á Mobilidade de estudantes. Este grupo de estudantes tamén presentaba uns altos niveis de crenzas xerais de autoeficacia, anticipándose a poucas dificultades académicas, sendo o Interese pola Área Científica e Aprendizaxe do Curso o principal motivo denunciado polo alumnado do CTeSP á hora de elixir o curso.

No tocante ás diferenzas atopadas en relación ás sete dimensións avaliadas das expectativas académicas no ingreso á ES, a análise inferencial revelou diferenzas, estatisticamente significativas, entre varios grupos de estudantes. Así, as probas revelaron que os/as estudantes de primeira xeración, desprazados, con ensinanzas de FP completadas, posuían expectativas máis altas de emprego e formación profesional que os de primeira xeración, non desprazados e con estudos secundarios ordinarios; que os estudantes femininos e desprazados tiñan maiores expectativas de desenvolvemento persoal e social que os homes e os non desprazado; que estudantes sen apoio á acción social en ES e desprazados/as tiñan expectativas máis altas coa Mobilidade Estudantil que estudantes con apoio á acción social na ES e non desprazados/as; que as alumnas, con clases dentro e fóra do Instituto Politécnico (IP), e as alumnas con clases no IP tiñan maiores expectativas de Implicación Política e Cidadanía que os homes e que estudantes con clases exclusivamente fóra do IP; que estudantes de 17 a 18 anos, con clases dentro e fóra do IP, revelaron expectativas máis altas relacionadas coa presión social que estudantes maiores de 20 anos e que estudantes con clases fóra do PI; que as alumnas desprazadas, con outra formación de educación secundaria, tiñan maiores expectativas coa Calidade da Formación que os homes, non desprazados e con estudos secundarios ordinarios rematados; e que estudantes de 17 e 18 anos, e de 19 a 20 anos, desprazados, con clases dentro e fóra do IP, así como estudantes con clases dentro do IP, tiñan expectativas máis altas relacionadas coa Interacción Social que estudantes maiores de 20 anos, non desprazados, con clases fóra do IP. Tamén se atoparon diferenzas nos motivos da elección do curso relacionados

USC DE COMPOSTELA

co atractivo de acceso e a duración do curso, sendo o alumnado de 19 a 20 anos que presentaban medias máis altas que alumnado maior de 20 anos e alumnado con pais cun nivel de escolaridade inferior ao 12º curso, presentou medianas máis altas que o alumnado con pais cun nivel de estudos superior ao 12º nestes motivos. No que respecta á autoeficacia, as probas estatísticas revelaron que os estudantes que tiñan intención de traballar durante o curso tiñan crenzas xerais de autoeficacia máis altas ao ingresar na ES en comparación cos que non pensaban traballar durante o curso.

No que respecta ás asociacións entre as expectativas académicas, as crenzas xerais de autoeficacia, as dificultades académicas previstas á hora de acceder á ES e os motivos para elixir o curso con indicadores de rendemento académico, os resultados revelan correlacións positivas, estatisticamente significativas, e de moderada magnitude entre a crenza na autoeficacia, a eficacia xeral e as dimensións das expectativas. As asociacións entre o desenvolvemento persoal e social e a calidade da formación é débil entre a crenza na autoeficacia xeral e as dimensións das expectativas, revelando que canto maior sexa a crenza xeral de autoeficacia, máis altas serán as expectativas dos/as estudantes de CTeSP. Tamén atopáronse correlacións negativas, débiles e estatisticamente significativas entre as dificultades académicas previstas ao entrar na educación superior, en todas as dimensións das expectativas. Os resultados, tamén indican correlacións positivas, estatisticamente significativas, e na súa maioría moderadas, entre os motivos de elección do curso relacionados co Interese pola área científica e pola aprendizaxe e catro dimensións das expectativas académicas (Formación para o Emprego e Carreira, Desenvolvemento Persoal e Social, Implicación Política e Cidadanía, e Calidade da Formación). Por outra banda, atopouse unha correlación positiva moderada, estatisticamente significativa, entre a elección do curso polo interese pola área científica e pola aprendizaxe e a crenza na autoeficacia xeral. Tamén se observou unha correlación negativa moderada, estatisticamente significativa, entre a elección da materia polo interese pola área científica e pola aprendizaxe e as dificultades académicas previstas á hora de acceder á ES.

Do mesmo xeito, atopáronse correlacións positivas, estatisticamente significativas, na súa maioría moderadas, entre os motivos da elección do curso relacionados co prestixio, a calidade da formación e a empregabilidade e as cinco dimensións das expectativas académicas (Formación para o emprego e a carreira profesional, o Desenvolvemento persoal e social, a Implicación política e a cidadanía, a Presión social, e aCalidade da Formación). Atopáronse tamén correlacións positivas, estatisticamente significativas, pero na súa maioría débiles, entre os motivos de elección do curso polo atractivo no acceso e a duración do curso e cinco dimensións das expectativas (Formación para o Emprego e Carreira, Desenvolvemento Persoal e Social, Mobilidade do Estudantil, Calidade de Formación, Interacción Social).

Asimesmo, atopouse unha correlación negativa, estatisticamente significativa, pero débil, entre a nota de ingreso no bacharelato e as dificultades académicas previstas no acceso ao bacharelato, e unha correlación positiva, aínda que débil, entre a nota de acceso á ES e unha das dimensións dos motivos da elección de materia (Interese pola Área Científica e Aprendizaxe), o que revela que canto máis altas sexan as notas de acceso á ES, máis motivado o alumnado coa elección do curso.

Finalmente, houbo unha correlación positiva débil e estatisticamente significativa entre a nota de acceso á ES e a nota media ponderada ao final do 1º da ES, o que revela que canto maior sexa a nota de acceso á ES, maior será a media ponderada obtida polos/as estudantes ao remate do 1º ano do curso.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

O estudo cualitativo e a avaliación dos resultados abarca o capítulo 5. A análise do contido das mensaxes dos/as alumnos/as do CTeSP que permaneceron e que abandonaron o curso, extraídas de entrevistas semiestruturadas provocou a aparición de catro categorías troncais: transición á ES, adaptación á ES, situación de permanencia na ES e proceso de abandono do alumnado do CTeSP.

En canto ao proceso de transición, neste estudo buscouse analizar: os motivos da elección da materia, a reflexión do alumnado sobre as eleccións realizadas en ES e a percepción da preparación académica previa para a ES.

No que respecta á elección do curso, para os/as estudantes que permaneceron nos seus cursos, o atractivo das condicións de acceso ao CTeSP foi o motivo máis frecuente, seguido do interese pola área científica e a aprendizaxe. Os/as estudantes que abandonaron o curso identificaron o interese pola área científica e a aprendizaxe como o principal motivo de elección do curso, seguido do atractivo das condicións de acceso e duración do CTeSP.

En canto á percepción da preparación previa para ES, os/as estudantes de CTeSP que permaneceron nos seus cursos revelaron que percibían unha mellor preparación académica previa (suficiente ou algo suficiente) para ES, en comparación cos/as estudantes de CTeSP que abandonaron o curso.

Respecto á reflexión sobre as eleccións realizadas na ES, a análise de datos permitiu observar que, aínda que se mantiveron no curso, unha porcentaxe considerable do alumnado describiu dúbidas sobre se mantería as opcións, se tivese a oportunidade, para retroceder na súa traxectoria académica.

A adaptación como proceso polo cal un/ha alumno/a se integra no novo ámbito académico, en consonancia coa literatura anterior (Bean & Eaton, 2001), pode ser positiva ou negativa (Flores et al., 2022). No que respecta á adaptación ao ensino superior, en todas as dimensións estudadas (é dicir, adaptación á institución, adaptación ao curso, adaptación social e interpersoal, adaptación académica, adaptación ao estudo, adaptación persoal e emocional), a adaptación do alumnado que permaneceu nos seus cursos foi positiva, a excepción da adaptación académica. Nos/as estudantes que abandonaron os seus cursos, en xeral, a adaptación á ES foi predominantemente negativa na maioría das dimensións exploradas.

Na adaptación á institución, unha porcentaxe importante dos/as estudantes que permaneceron e que abandonaron o curso describiu percepcións de insatisfacción coa calidade e o uso das infraestruturas e servizos. No que respecta á adaptación á institución, o alumnado do CTeSP pode atoparse con características moi diversas dos seus contextos académicos, como resultado de poder realizar clases no IP ou en instalacións alleas ao IP (p. ex. fábricas, centros de ensino secundario, establecementos comerciais). As características diferenciadoras do contexto académico dan lugar a procesos adaptativos igualmente diferenciados. Destacan a maioría das características peculiares dos lugares onde se imparten as clases fóra do IP, que se caracterizan polos seus escasos recursos onde, basicamente, só hai aulas (algunhas pequenas, frías e con mal illamento acústico) sen infraestruturas propias dun contexto académico de ES, como bibliotecas, comedores, residencias de estudantes, servizos de traballo social, servizos académicos, entre outros. Estas estruturas pódense empregar, pero atópanse en edificios de IES, ás veces a unha distancia considerable.

Os datos mostran que a adaptación ao curso foi predominantemente positiva para os/as estudantes que permaneceron no curso. En canto ao alumnado que abandonou o curso, a adaptación foi predominantemente negativa, o que parece ter sentido dado o seu abandono. Non obstante, cómpre sinalar que unha porcentaxe considerable dos/as estudantes que permaneceron

USC DE COMPOSTELA

no curso e dos/as que abandonaron o curso referiuse á súa identidade como alumno/a do CTeSP, afectado pola forma de percibir os/as estudantes doutras materias, alumnos/as doutros cursos CTeSP, identificando aspectos relacionados co sentimento de non pertenza e falta de identidade do/a alumno/a, influíndo negativamente na súa adaptación ao curso.

No ámbito da súa adaptación social e interpersoal, destacan as percepcións negativas relacionadas coa participación social na comunidade académica (é dicir, oportunidade de participar en actividades extraescolares organizadas por grupos de alumnos/as), tanto do alumnado que permaneceu no curso como de estudantes que abandonaron o curso.

Na súa adaptación académica, cómpre sinalar que o alumnado que abandonou o curso mencionaba dificultades para adaptarse á súa condición (é dicir, estudante-traballador; estudante bolseiro/a; estudante que accedeu á 2ª fase, desprazamento ao lugar de clases). Ao adaptarse ao estudo, os/as alumnos/as que se quedaron e saíron do curso describiron percepcións positivas e negativas sobre a forma en que abordaron o traballo fóra do contexto da aula (por exemplo, traballo en grupo, deberes).

A adaptación persoal e emocional foi predominantemente positiva para os/as estudantes que permaneceron no curso, e predominantemente negativa para os/as que abandonaron o curso.

Aínda que a identificación co curso foi o principal motivo descrito para que os/as estudantes permanezan nos seus cursos, os motivos relacionados con cuestións profesionais foron o motivo máis frecuente de abandono dos seus cursos (65%).

Nalgún momento da súa traxectoria académica, os/as estudantes que permaneceron nos seus cursos manifestaron ter pensado en abandonar os estudos, principalmente polas dificultades que experimentaron na aprendizaxe, sendo, non obstante, capaces de contrarrestar estes pensamentos, mediante a mobilización de recursos persoais (por exemplo, motivación) e polo apoio docente percibido.

No que se refire ás traxectorias de abandono do alumnado do CTeSP, os resultados mostraron unha tendencia cara formas temperás de abandono (é dicir, a aparición antes do final do 1º cuadrimestre), derivada dun proceso inmediato de toma de decisións (é dicir, entre a 1ª e 2ª semana de asistencia académica), o que suxire que os primeiros tempos da traxectoria académica son cruciais na vida académica dos/as estudantes. Este resultado pode indicar que as accións institucionais inclusivas teñen potencial de ser diferenciadoras na promoción da permanencia do alumnado na ES.

Adicionalmente, obsérvase que a elección do CteSP se configura, moitas veces, como unha especie de plan alternativo ante o impedimento de acceder á titulación.

A medida que avanzan no curso, os/as estudantes do CTeSP enfróntanse a diferentes retos, moitas veces simultáneos e acumulativos (por exemplo, institucionais, académicos, sociais, persoais). Ante este tipo de retos, algún/as estudantes revelan máis dificultades para superalos, levándoos, progresivamente, a desmotivarse en relación ao curso, e a ter unha implicación académica e/ou social cada vez menor, poñendo en risco a súa estadía na ES.

Para certos/as estudantes (que tiñan clases fóra das instalacións do IES), a falta de acceso ao contexto académico adecuado impediu as interaccións co alumnado doutros cursos. Tendo en conta que o entorno psicosocial percibido inflúe non só na calidade da adaptación e na implicación social dos/as estudantes na educación superior, senón que tamén contribúe a explicar as intencións dos/as estudantes de abandonar os seus cursos (Ekornes, 2022), parece que o alumnado que cursa clases fóra das instalacións do IES pode verse afectado negativamente na súa adaptación social e con maior risco de poder abandonar os seus cursos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A pesar diso, independentemente do lugar onde teñan clases (dentro ou fóra das instalacións da IES), os/as estudantes do CTeSP parecen ter un desafío en canto á integración académica e social. Descríbese unha falta de identidade como alumno/a de ES, xunto cun sentimento de non pertenza á comunidade estudantil, xustificada polo impedimento para participar en determinados eventos e actividades extraescolares que se desenvolven na ES, pero destinados a alumnos/as doutros ciclos de estudos (por exemplo, prácticas, asociación de estudantes). Aliado a estes sentimentos, instálase un prexuízo en relación ao alumnado do CTeSP que, moitas veces, se perpetúa dende o ensino medio: por unha banda, caracterízanse como estudantes con poucas competencias e pouco interesados/as en estudar e, por outra banda, este prexuízo vese acentuado pola flexibilidade no acceso á educación superior derivada da renuncia aos exames nacionais. En consecuencia, son vistos como estudantes con menos dereitos na ES e, polo tanto, non é de estrañar que estes/as estudantes tendan a non identificarse como estudantes da ES.

Tanto os motivos de permanencia no curso (é dicir, identificación co curso) como os motivos de abandono do curso (é dicir, vocación e carreira profesional) son de carácter intrínseco, o que pon de relevo o papel da motivación intrínseca nas traxectorias académicas dos/as estudantes do CTeSP.

En síntese, afondando no coñecemento do colectivo de estudantes (tendo en conta tamén as súas características individuais) e na forma en que se produce a súa integración académica e social, en contornas académicas tan diversas, este estudo pretende contribuír a apoiar intervencións dirixidas a reducir as taxas de abandono escolar e potenciar o éxito académico do alumnado que se matricula nestes cursos.

Lalabras clave: ensinanzas profesionais de técnico superior, expectativas académicas, motivos de elección do curso, transición e adaptación ao ensino superior, traxectorias académicas.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Índice

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS xxviii
INTRODUÇÃO 1
PARTE I - REVISÃO DA LITERATURA 4
CAPÍTULO 1. O ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS E OS CURSOS TÉCNICOS SUPERIORES PROFISSIONAIS 4
1.1. O ensino superior português: números e desafios 5
1.2. Os cursos técnicos superiores profissionais e a sua relevância no contexto educativo português 9
CAPÍTULO 2. EXPETATIVAS ACADÉMICAS E TRAJETÓRIAS NO ENSINO SUPERIOR 13
2.1. Motivos para o ingresso no ES, para a escolha do curso e da IES 13
2.1.1. A opção por prosseguir estudos no ES 13
2.1.2. A escolha do curso e da IES 18
2.2. A Transição e adaptação ao ES 21
2.3. As expetativas académicas: conceptualização e variáveis associadas 25
2.3.1. Expetativas académicas à entrada no ES associadas a variáveis pessoais, contextuais e académicas 29
2.3.2. A relevância das expetativas académicas no desempenho académico no ES 34
2.4. Trajetórias de permanência e de abandono no ES: modelos e abordagens 37
2.4.1. Características dos/as estudantes prévias ao ES associadas à permanência e ao abandono 43
2.4.2. O desempenho académico no ES e seus preditores no ES 47
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO 51
CAPÍTULO 3. PLANIFICAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA 51
3.1. Questões de partida, objetivos e hipóteses 51
3.2. Metodologia 54
3.2.1. Variáveis 54
3.2.2. Método e desenho da investigação 55
3.2.3. Participantes 58
3.2.3.1. Participantes no estudo quantitativo 58
3.2.3.2. Participantes no estudo qualitativo 64
3.2.3.2.1. Participantes no estudo qualitativo: estudantes que permaneceram e abandonaram 64
3.2.4. Instrumentos para a recolha de dados 74
3.2.4.1. Instrumentos para a recolha de dados quantitativos 75

3.2.4.1.1. Questionário sociodemográfico 75
3.2.4.1.2. Questionário de Perceções Académicas: Expetativas 76
3.2.4.1.3. Escala de Autoeficácia Geral, Versão Portuguesa 77
3.2.4.1.4. Instrumento de Exploração de Dificuldades na Adaptação Académica ES 77
3.2.4.1.5. Motivos da Escolha do Curso 77
3.2.4.2. Instrumentos para a recolha de dados qualitativos 80
3.2.5. Procedimento para a recolha de dados 81
3.2.5.1. Procedimento para a recolha de dados quantitativos 81
3.2.5.2. Procedimento para a recolha de dados qualitativos 83
3.2.6. Procedimento de análise de dados quantitativos e qualitativos 84
CAPÍTULO 4. RESULTADOS DA ANÁLISE DE DADOS QUANTITATIVOS 88
4.1. Análise descritiva: expetativas académicas, crenças de autoeficácia geral, dificuldades académicas antecipadas à entrada do ES e motivos da escolha do curso de estudantes de CTeSP 88
4.2. Análise inferencial: expetativas académicas de estudantes de CTeSP, crença de autoeficácia geral, dificuldades académicas antecipadas à entrada no ES e motivos da escolha do curso em função de variáveis pessoais, contextuais e académicas do ensino secundário 89
4.3. Análise inferencial: expetativas académicas, crenças de autoeficácia geral, dificuldades académicas antecipadas à entrada do ES e motivos da escolha do curso e a sua relação com indicadores de desempenho académico durante o curso 101
4.4. Síntese dos resultados das análises dos dados quantitativos 104
CAPÍTULO 5. RESULTADOS DA ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS 107
5.1. Transição para o ensino superior segundo os/as estudantes que permaneceram e os/as estudantes que abandonaram o curso 108
5.1.1. Motivos da escolha do curso 108
5.1.1.1. Atratividade das condições de acesso ao CTeSP 110
5.1.1.2. Interesse pela área científica e pelas aprendizagens 111
5.1.1.3. Não ter conseguido entrar na licenciatura pretendida 114
5.1.1.4. Perspetiva de empregabilidade 115
5.1.1.5. Interesse na escolha da IES 117
5.1.1.6. Influência social 118
5.1.2. Compromisso com as decisões concretizadas no ES 119
5.1.2.1. Segurança nas escolhas concretizadas no ES 120
5.1.2.2. Insegurança nas escolhas concretizadas no ES 122
5.1.3. Perceção de preparação académica prévia para o ES e fatores influenciadores 126
5.1.3.1. Conhecimentos de base para o ES 128

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.1.3.2. Natureza e qualidade da formação concluída no ensino secundário 131
5.1.3.3. Interesse em frequentar o ES 132
5.2. Adaptação ao ES de estudantes que permaneceram e abandonaram o curso 134
5.2.1. Adaptação à instituição 135
5.2.1.1. Qualidade e utilização das infraestruturas e serviços 136
5.2.1.2. Ambiente humano da instituição 142
5.2.2. Adaptação ao curso 145
5.2.2.1 Contexto para implementação dos objetivos académicos e profissionais 145
5.2.3. Adaptação social e interpessoal 151
5.2.3.1. Relações interpessoais com colegas 151
5.2.3.2. Identidade do/a estudante CTeSP na comunidade estudantil 154
5.2.4. Adaptação académica 162
5.2.4.1. Métodos de ensino e aprendizagem 162
5.2.4.2. Relação pedagógica com docentes 170
5.2.4.3. Adaptação face à condição do/a estudante 178
5.2.5. Adaptação ao estudo 180
5.2.5.1. Gestão positiva do estudo autónomo 180
5.2.5.2. Gestão negativa do estudo autónomo 182
5.2.6. Adaptação pessoal e emocional 188
5.2.6.1. Emoções Positivas 188
5.2.6.2. Emoções Negativas 191
5.3. Situação de permanência no ES 195
5.3.1. Motivos de permanência no CTeSP 195
5.3.1.1. Interesse pela área científica e pelas aprendizagens 195
5.3.1.2. Perspetiva de empregabilidade 196
5.3.1.3. Oportunidade de ingresso numa licenciatura 197
5.3.1.4. Desempenho académico alcançado 197
5.3.1.5. Intenção em terminar o curso por já se ter inscrito 198
5.3.1.6. Relações positivas construídas 198
5.3.1.7. Influência familiar 198
5.3.2. Expetativas após o CTeSP de estudantes que permaneceram no CTeSP 201
5.3.2.1. Prosseguir estudos no ES após o CTeSP 201
5.3.2.2. Dúvidas sobre prosseguir os estudos no ES, após conclusão do CTeSP 202
5.3.2.3. Não prosseguir estudos no ES, após conclusão do CTeSP 203

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.4. Processo de abandono de estudantes de CTeSP 204
5.4.1. Motivos de abandono do CTeSP 205
5.4.1.1. Vocacional e de carreira 205
5.4.1.2. Relação pedagógica e aprendizagem 207
5.4.1.3. Integração social 209
5.4.1.4. Motivos relacionados com a IES 210
5.4.1.5. Económicos 211
5.4.1.6. Conciliação de papéis 212
5.4.1.7. Problemas de saúde 212
5.4.2. Processo de tomada de decisão de abandono do curso: imediato ou gradual 216
5.4.2.1. Processo de decisão imediato 216
5.4.2.2. Processo de decisão gradual 217
5.4.3. Tipo de abandono 217
5.4.3.1. *Stopout* 218
5.4.3.2. *Dropout* 219
5.4.3.3. *Optout* 219
5.4.4. Momento do abandono 220
5.4.4.1. Abandono precoce 220
5.4.4.2. Abandono intermédio 220
5.4.4.3. Abandono tardio 220
5.4.5. Sentimentos associados à tomada de decisão do abandono 225
5.4.5.1. Sentimentos positivos 225
5.4.5.2. Sentimentos ambivalentes 226
5.4.5.3. Sentimentos negativos 227
CAPÍTULO 6. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES 229
6.1 Discussão 229
6.2 Conclusões 241
REFERÊNCIAS 251
ANEXOS 300
APÊNDICES 313

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Índice de Figuras

Figura 1: Diplomados/as do ES em Portugal 5
Figura 2: Modelo Interacionista de Vicent Tinto 43
Figura 3: Género dos/as participantes do estudo quantitativo 58
Figura 4: Situação de deslocação em tempo de aulas dos/as participantes do estudo quantitativo 59
Figura 5: Formação/critério de acesso ao CTeSP dos/as participantes do estudo quantitativo 60
Figura 6: Área de Educação e Formação do CTeSP dos/as participantes do estudo quantitativo 60
Figura 7: (In)existência de irmãos(s)/ã(s) no ES dos/as participantes do estudo quantitativo . 61
Figura 8: Nível de escolaridade do(s) pai(s) e/ou mãe(s) e das mães dos/as participantes do estudo quantitativo 62
Figura 9: Estudantes de primeira geração dos/as participantes do estudo quantitativo 62
Figura 10: Intenção de trabalhar durante o curso dos/as participantes do estudo quantitativo 63
Figura 11: Intenção de solicitar estatuto de estudante-trabalhador/a dos/as participantes do estudo quantitativo 63
Figura 12: Intenção de solicitar bolsar de estudo dos/as participantes do estudo quantitativo 64
Figura 13: Género dos/as participantes do estudo qualitativo - estudantes que permaneceram e abandonaram o curso 65
Figura 14: Formação de ensino secundário concluída dos/as participantes do estudo qualitativo - estudantes que permaneceram e abandonaram o curso 65
Figura 15: Local de frequência de aulas dos/as participantes do estudo qualitativo - estudantes que permaneceram e abandonaram o curso 66
Figura 16: Percentagem de estudantes do estudo qualitativo que permaneceram ou abandonaram o CTeSP 67
Figura 17: Nível de escolaridade do(s) pai(s) e/ou mãe(s) e das mães dos/as participantes do estudo qualitativo - estudantes que permaneceram e abandonaram o curso 67
Figura 18: Género dos/as estudantes com permanência no CTeSP 69
Figura 19: Formação de ensino secundário concluída de estudantes com permanência no CTeSP 70
Figura 20: Local de frequência de aulas de estudantes com permanência no CTeSP 71
Figura 21: Nível de escolaridade do(s) pai(s) e/ou mãe(s) e das mães de estudantes com permanência no CTeSP 71
Figura 22: Género dos/as estudantes que abandonaram o CTeSP 72
Figura 23: Formação de ensino secundário concluída de estudantes que abandonaram o CTeSP 73
Figura 24: Local de frequência de aulas de estudantes que abandonaram o CTeSP 74
Figura 25: Nível de escolaridade do(s) pai(s) e/ou mãe(s) e das mães de estudantes que abandonaram o CTeSP 74
Figura 26: Motivos de permanência no curso 199
Figura 27: Motivos de abandono do curso 213
Figura 28: Momento do abandono do CTeSP 222

Índice de Tabelas

Tabela 1: Variáveis objeto de análise 54

Tabela 2: Área de Educação e Formação do CTeSP – Permanência e Abandono 66
Tabela 3: Síntese de características dos/as estudantes do estudo qualitativo que permaneceram ou que abandonaram o CTeSP 68
Tabela 4: Número de participantes que concluíram o curso em dois anos ou mais 69
Tabela 5: A.E.F. do CTeSP dos/as participantes que permaneceram no curso 70
Tabela 6: Abandono do CTeSP 72
Tabela 7: A.E.F. do CTeSP dos/as participantes que abandonaram o curso 73
Tabela 8: Consistência interna nas dimensões do QPA-Exp 76
Tabela 9: Análise de componentes principais - Motivos da Escolha do Curso 79
Tabela 10: Estatísticas descritivas das variáveis em estudo 89
Tabela 11: Apresentação dos resultados relativos ao Teste de Kruskal-Wallis - Diferenças nas expetativas académicas, crença de autoeficácia geral, dificuldades académicas antecipadas à entrada no ES e MEC em função do grupo etário dos/as estudantes de CTeSP 91
Tabela 12: Apresentação dos resultados do Teste de Mann-Whitney - Diferenças nas expetativas académicas, crença de autoeficácia geral, dificuldades académicas antecipadas à entrada no ES e MEC em função do género dos/as estudantes de CTeSP 92
Tabela 13: Apresentação dos resultados do Teste de Mann-Whitney - Diferenças nas expetativas académicas, crença de autoeficácia geral, dificuldades académicas antecipadas à entrada no ES e MEC em função da deslocação em tempo de aulas 93
Tabela 14: Apresentação dos resultados do Teste de Mann-Whitney - Diferenças nas expetativas académicas, crença de autoeficácia geral, dificuldades académicas antecipadas à entrada no ES e MEC em função de ser, ou não, estudante de primeira geração 94
Tabela 15: Apresentação dos resultados do Teste de Mann-Whitney - Diferenças nas expetativas académicas, crença de autoeficácia geral, dificuldades académicas antecipadas à entrada no ES e MEC em função da intenção de trabalhar durante o curso 95
Tabela 16: Apresentação dos resultados do Teste de Mann-Whitney - Diferenças nas expetativas académicas, crença de autoeficácia geral, dificuldades académicas antecipadas à entrada no ES e MEC em função da atribuição de apoio da ação social no ES 96
Tabela 17: Apresentação dos resultados relativos ao Teste de Kruskal-Wallis - Diferenças nas expetativas académicas, crença de autoeficácia geral, dificuldades académicas antecipadas à entrada no ES e MEC em função do tipo de ensino secundário concluído 97
Tabela 18: Apresentação dos resultados do Teste de Mann-Whitney - Diferenças nas expetativas académicas, crença de autoeficácia geral, dificuldades académicas antecipadas à entrada no ES e MEC em função do nível de escolaridade do pai 98
Tabela 19: Apresentação dos resultados do Teste de Mann-Whitney - Diferenças nas expetativas académicas, crença de autoeficácia geral, dificuldades académicas antecipadas à entrada no ES e MEC em função do nível de escolaridade da mãe 99
Tabela 20: Apresentação dos resultados relativos ao Teste de Kruskal-Wallis - Diferenças nas expetativas académicas, crença de autoeficácia geral, dificuldades académicas antecipadas à entrada no ES e MEC em função do local das aulas 100
Tabela 21: Correlações de Spearman entre as expetativas académicas, crença de autoeficácia geral, dificuldades académicas antecipadas à entrada no ES e MEC e variáveis de académicas de ensino secundário 101
Tabela 22: Correlações de Spearman entre as expetativas académicas, crença de autoeficácia geral, dificuldades académicas antecipadas à entrada no ES e MEC e indicadores de desempenho académico 103

USC DE COMPOSTELA

Tabela 23: Apresentação dos resultados do Teste de Mann-Whitney - Diferenças nas expetativas académicas, crença de autoeficácia geral, dificuldades académicas antecipadas à entrada no ES e MEC em função da permanência dos/as estudantes de CTeSP no curso 104
Tabela 24: Sistema de categorias e subcategorias 107
Tabela 25: Motivos da escolha do curso em função da situação de permanência ou abandono 109
Tabela 26: Compromisso com as decisões concretizadas no ES 120
Tabela 27: Perceção de preparação académica prévia para o ES em função da condição de permanência ou de abandono 128
Tabela 28: Categoria, subcategorias e códigos da análise das respostas - Adaptação ao ES de estudantes que permaneceram e abandonaram o curso 135
Tabela 29: Categorias e subcategorias da análise das respostas: permanência dos/as estudantes de CTeSP 195
Tabela 30: Motivos da permanência no CTeSP de estudantes PC2 e PR 200
Tabela 31: Categorias e subcategorias da análise das respostas: abandono dos/as estudantes de CTeSP 205
Tabela 32: Motivos do abandono do CTeSP de estudantes A1 e A2 215

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A_1 – Abandono no 1.º ano curricular
A_2 – Abandono no 2.º ano curricular
A3ES – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
AEF – Área de Educação e Formação
AFC – Análise Fatorial Confirmatória
BE – Bolsa de Estudos de Ação Social
C&T- Cursos da área das ciências e tecnologias
CA – Cursos de Aprendizagem
CAE – Cursos Artísticos Especializados
CEF – Cursos de Educação e Formação para jovens
CET – Cursos de Especialização Tecnológica
CNA – Concurso Nacional de Acesso
CP – Cursos Profissionais
CS&H – Cursos da área das ciências sociais e humanas
CTeSP – Cursos Técnicos Superiores Profissionais
DA – Dificuldades académicas antecipadas à entrada do ES
DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
DGES – Direção-Geral de Ensino Superior
DPO – Responsável pela Proteção de Dados
EA – Expetativas académicas
ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System
EFA – Cursos de Educação e Formação para Adultos
ES – Ensino Superior
FCT – Fundação da Ciência e Tecnologia
GSE – Autoeficácia Geral
IES – Instituições de Ensino Superior
IP – Instituto Superior de Ensino Politécnico
KMO – Kaiser-Meyer-Olkin
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
MCTES – Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior
MEC – Motivos da escolha do curso
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ODS – Objetivos de desenvolvimento sustentável
ONU – Organização das Nações Unidas
PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PAP – Prova de aptidão profissional
PC_2 – Estudantes de CTeSP que permaneceram e concluíram os seus cursos nos dois anos de duração normal do curso
PR – Estudantes de CTeSP que permaneceram nos seus cursos com retenção

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

QEQ – Quadro Europeu de Qualificações
QNQ – Quadro Nacional de Qualificações
QPA-Exp – Questionário de Perceções Académicas: Expetativas
RGPD – Regulamento Geral de Proteção de Dados
SA – Serviços Académicos
SAS – Serviços de Ação Social Escolar
SPSS – Statistical Program for Social Sciences
STEM – Cursos de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática
UC– Unidades curriculares
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
USC – Universidade de Santiago de Compostela
USEI – University student engagement inventory

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

INTRODUÇÃO

A diversificação das formas de acesso ao ensino superior (ES), verificada nos últimos anos em Portugal, tem contribuído para o aumento da população estudantil, e consequentemente para a diversidade das suas características pessoais, contextuais e académicas. De entre as diversas formas de acesso ao ES, destaca-se o concurso de ingresso a cursos técnicos superiores profissionais (CTeSP), possibilitando o acesso no ES a outros públicos, nomeadamente a estudantes de que no ensino secundário frequentaram cursos profissionais.

Por serem relativamente recentes, não existem ainda muitos estudos acerca de estudantes que frequentam CTeSP, facto que suscitou o interesse por querer ampliar o conhecimento sobre as expetativas e trajetórias académicas destes/as estudantes.

A literatura tende a evidenciar que o processo de transição e adaptação ao ES se inicia um pouco antes do ingresso dos/as estudantes no ES, ou seja, na fase em que são tomadas decisões relativas ao ES, em que os/as estudantes tomam as primeiras decisões relativamente às trajetórias académicas que contam desenvolver no ES (Alage, 2022), como seja a escolha do curso e a escolha da IES terminando no final dos dois primeiros semestres de frequência académica.

Estes períodos de transição constituem-se como períodos críticos aos quais é necessário prestar atenção e sobre os quais é necessário aprofundar o conhecimento (e.g., Alage, 2022; Almeida et al., 2016; Almeida, 2007; Brooman & Darwent, 2014; Casanova, 2020; Coertjens et al., 2017; Farias, 2022; Holden, 2018; Nuske et al., 2019; Pinto, 2021; Tinto, 2000, 2003, 2006). Esta literatura, que se refere ao ensino superior universitário, evidencia que o processo de transição e de adaptação ao ES pode ser muito desafiante, face a múltiplas mudanças experienciadas pelos/as estudantes, tendo de fazer um esforço substancial, a nível académico (e.g., lidar com o novo corpo docente, novas formas de ensino e de aprendizagem) e social (e.g., na construção de novas relações, interpessoais e institucionais) tendo alguns/as estudantes responsabilidades acrescidas, no caso de terem de ficar alojados/as fora da residência familiar (e.g., Casanova, 2020; Mattanah et al., 2010; Hiester et al., 2009). Como tal, nesta fase, certos/as estudantes podem experienciar momentos de maior ansiedade e de maior vulnerabilidade podendo ser diferenciador o apoio social e institucional percebidos, de modo a mitigar a exacerbação de eventuais sintomatologias depressivas (Lee et al., 2014).

De facto, no processo de transição e adaptação ao ES estão envolvidos muitos processos e variáveis que podem influenciar a integração académica e social dos/as estudantes. A literatura científica, a nível nacional e internacional, dá conta da importância do estudo das expetativas dos/as estudantes porque podem contribuir para a qualidade da adaptação, do envolvimento e do sucesso académico (e.g., Almeida et al., 2016; Araújo, 2017; Cole, 2017; Farias & Almeida, 2020; Feldman & Kubota, 2015; Hassel & Ridout, 2018; Soares et al., 2015; Valle et al., 2015; Van Rooij et al., 2018; Vieira, 2018).

Sabe-se que as expetativas académicas manifestam desejos, ambições e objetivos dos/as estudantes, ou seja, o que esperam vir a alcançar, com a frequência de um curso de ES (Araújo et al., 2015; Gomes & Soares, 2013) sendo relevantes durante a sua trajetória académica (Farias & Almeida, 2020). Evidências empíricas sugerem que as expetativas académicas são influenciadas por experiências educacionais anteriores, a par de fatores familiares, sociais, económicos, e ainda por informações fornecidas pela própria IES (Campos et al., 2022). De acordo com Almroth et al. (2020), o processo de transição para o ES não é uma disrupção, mas um continuum, em que antecedentes dos/as estudantes irão influenciar a qualidade da sua adaptação ao contexto de ES. Ou seja, as expetativas académicas para além de poderem predizer

UdC DE COMPOSTELA

a adaptação, a satisfação, o bem-estar, assim como o sucesso no ES, podem estar associadas a características pessoais, sociais e familiares, dos/as estudantes, bem como a variáveis académicas anteriores ao seu ingresso no ES (Farias & Almeida, 2020). Estas conclusões dos estudos permitem evidenciar a importância de se realizar uma análise aprofundada acerca da diversidade e heterogeneidade dos perfis dos/as estudantes que ingressam no ES.

Embora os/as estudantes ingressem no ES com certas expetativas, ao longo da sua trajetória académica, é possível que modifiquem as suas metas e objetivos, face ao suporte institucional e social percecionados, o que também pode afetar a sua permanência no ES (Tinto, 1997). Astin (1984) postula que um/a estudante envolvido/a, em termos académicos e sociais, é aquele/a que não só dedica esforço e tempo considerável aos seus estudos como também frequenta, assiduamente, o seu campus universitário, participando ativamente em organizações estudantis, conseguindo estabelecer relações interpessoais positivas com os seus pares e com o corpo docente.

De acordo com Tinto (1999), nem sempre as IES promovem condições favoráveis à permanência dos/as estudantes no ES, dando conta da importância da criação de ambientes favoráveis à aprendizagem e promotores da ligação dos/as estudantes com a sua IES (e.g., na relação com docentes, funcionários/as, pares) de modo a favorecer a permanência e o sucesso académico dos/as estudantes. Evidências empíricas sugerem que a participação em organizações estudantis (e.g., associação de estudantes, praxes académicas) pode contribuir para aumentar o sentimento de pertença dos/as estudantes ao seu contexto académico e social (Nolen et al., 2021).

De facto, são vários os fatores que se podem destacar como preditores de trajetórias de sucesso académico, tais como: (a) o sentido de responsabilidade e a natureza das expetativas à chegada ao ES, (b) a motivação intrínseca e o suporte social percebido, da família e de pessoas próximas, (c) a realização de escolhas acertadas no que concerne a estratégias de estudo (e.g., participar e colocar dúvidas durante as aulas, assistir a palestras, participar em grupos de discussão, dentro e fora da sala de aula) assim como o investimento em relações interpessoais positivas com colegas e docentes (Mcghie, 2012).

Wood e Breyer (2017) fazem referência aos múltiplos significados do sucesso académico, que se reflete não apenas durante o ES (e.g., no desenvolvimento da eficácia, do pensamento crítico, de conhecimentos e competências dos/as estudantes) como também após o ES (i.e., pelas oportunidades de ingresso no mercado de trabalho). Também Araújo (2017) destaca o processo multidimensional do sucesso académico, constituindo-se como indicadores, não só o rendimento académico obtido pelos/as estudantes, como também indicadores experienciais e processuais, relacionados com a qualidade da adaptação, do envolvimento académico, com a satisfação e com os ganhos experienciados pelos/as estudantes. Em consonância com as ênfases e focos dos estudos citados, de acordo com Cifuentes Gomez et al. (2022), o sucesso académico é mais do que os resultados académicos alcançados, contemplando as descrições dos/as estudantes sobre o modo como são capazes de superar as suas dificuldades académicas, ou seja, as estratégias e mecanismos utilizados para esse efeito.

Efetivamente, o modo como cada estudante encara os desafios no ES pode revelar-se determinante durante a sua trajetória académica. Durán (2015) definiu que a trajetória académica se inicia quando os/as estudantes ingressam no ES podendo (a) culminar com a conclusão ou abandono do seu curso, (b) ser dada continuidade nos estudos no ES, com o ingresso numa licenciatura, transferência, ou mudança de curso, ou ainda (c) existir uma interrupção com, ou sem, intenção de retomar os estudos no ES, mais tarde. De acordo com Durán (2015), a trajetória académica é vista enquanto experiência académica individual podendo-se caracterizar tendo em conta critérios objetivos (e.g., a permanência, a retenção e

USC COMPOSTELA

abandono do curso) como também tendo em conta critérios subjetivos (e.g., motivos para a permanência e abandono do curso, interesses, sentimentos, opiniões e intenções). É importante compreender os sentidos e os significados que os/as estudantes dão às suas trajetórias académicas pois ajudam a explicar certas variações que surgem no seu decurso.

A partir das descrições dos/as estudantes, sobre as experiências académicas vivenciadas, é possível identificar fatores que ajudam a explicar trajetórias de permanência no ES, assim como fatores que se constituem como barreiras que propiciam o abandono académico. A investigação sugere a maior probabilidade de permanência académica em estudantes que percecionam ambientes institucionais comprometidos com seu sucesso académico, e em estudantes com expetativas mais realistas e otimistas em relação à sua aprendizagem (Farias & Almeida, 2020).

No que toca ao fenómeno do abandono, a investigação evidencia a natureza complexa e multideterminada do fenómeno do abandono de estudantes no ES, associando-o a diversos motivos, sendo os principais relacionados com o interesse e as expetativas em relação plano curricular do curso, bem como a aspetos relacionados com o desempenho académico (e.g., Behr et al., 2021). O abandono académico pode assumir diversas formas de ocorrência, podendo, por exemplo, os/as estudantes optar por anular a matrícula ou simplesmente deixarem de frequentar as aulas, abandonando definitivamente o ES ou, ao invés, transferindo-se de IES e/ou de curso (Casanova, 2020). Quando se estuda o abandono importa, pois, atender às várias nuances de que se reveste.

Em suma, a atual diversidade demográfica estudantil no ES, assim como a multiplicidade de variáveis envolvidas na transição e na trajetória dos/as estudantes no ES, desafia as IES na procura de condições que promovam uma adequada integração académica e social, tendo, entre outros múltiplos aspetos, também em conta as suas expetativas, contribuindo, assim, para trajetórias académicas bem-sucedidas. Como tal, é importante construir conhecimento científico que apoie as IES em tomadas de decisão que tenha presente, entre outros fatores, as características e perceções dos/as estudantes.

Nesse contexto, a seguir, apresenta-se o trabalho desenvolvido no âmbito deste doutoramento, que está organizado em duas partes e seis capítulos.

Na primeira parte, apresenta-se a sistematização da revisão da literatura efetuada. Esta secção está estruturada em dois capítulos, nos quais se procurou, em primeiro lugar, descrever o Ensino Superior Português e, em particular, os Cursos Técnicos Superiores Profissionais, de modo a contextualizar o projeto de investigação desenvolvido, e, em segundo lugar, conceptualizar os principais construtos mobilizados na investigação, descrever os principais modelos e abordagens teóricos que procuram explicar o fenómeno da permanência e do abandono dos/as estudantes no ES, assim como descrever os principais resultados dos estudos encontrados em torno do tema da presente investigação.

A segunda parte está organizada em quatro capítulos (i.e., capítulos três, quatro, cinco e seis). No terceiro capítulo apresenta-se a planificação da investigação empírica, designadamente, o estudo desenvolvido no âmbito deste doutoramento, e sua pertinência, as questões de investigação e seus objetivos, geral e específicos. Nesse mesmo capítulo apresentam-se também as variáveis, o método e desenho da investigação, os/as participantes, os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos de recolha de dados, assim como a análise realizada para os dados quantitativos e qualitativos. Posteriormente, também na segunda parte, constam os capítulos cinco e seis, onde se apresentam os resultados da análise dos dados quantitativos e qualitativos, respetivamente. A discussão e as principais conclusões, que incluem as implicações e as limitações da investigação são apresentadas no capítulo seis desta tese. Finalmente apresentam-se as referências bibliográficas, os anexos e apêndices.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

PARTE I - REVISÃO DA LITERATURA

CAPÍTULO 1. O ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS E OS CURSOS TÉCNICOS SUPERIORES PROFISSIONAIS

A entrada no ES constitui-se como uma etapa de grande impacto na vida das pessoas, por a formação concluída possibilitar o acesso a melhores oportunidades sociais e a recursos económicos, através do exercício de profissões mais qualificadas e com remuneração mais elevada, viabilizando a independência económica e cidadania responsável (Kuh et al., 2008). Não apenas os/as titulares de curso de ES, como também os/as que lhe são mais próximos/as, como as suas famílias e gerações que se seguem, podem aceder a conquistas cognitivas, sociais e económicas capazes de melhorar, de forma significativa, a sua qualidade de vida (Kuh et al., 2008).

Para além de proporcionar melhores oportunidades de empregabilidade, a expansão do ES promove o progresso cultural, social, económico das sociedades. Em média, nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), o retorno económico, a longo prazo, para indivíduos com diploma de ES é duas vezes maior comparativamente a titulares de diploma de um curso secundário e, por isso, decidir investir na educação superior pode ser uma das mais importantes decisões que se pode tomar (OCDE, 2012). Em contexto português, dados recentemente publicados (OCDE, 2022) indiciam uma maior probabilidade de recém-licenciados/as conseguirem emprego, com remunerações, em média, superiores em 50%, comparativamente a pessoas sem formação de ES.

Em Portugal, o ES apresenta-se como um sistema binário, em que coexistem o subsistema universitário e o subsistema politécnico (cf. ponto 1 do art.º 3.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro). Especificamente, o ensino superior politécnico foi criado no ano de 1977, regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 427-B/77, de 14 de outubro, com alterações introduzidas pela Lei n.º 61/78, de 28 de julho.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, e alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto, e 85/2009, de 27 de agosto, o subsistema de ensino superior politécnico visa proporcionar um ensino mais direcionado para a vertente profissionalizante, através de uma formação técnica de nível superior, de cariz teórico-prático, promovendo um ensino mais orientado para a compreensão e resolução de problemas concretos (cf. ponto 4, art.º 11.º, da Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto). O subsistema universitário é caracterizado por um ensino de abordagem mais conceptual e teórica, mais orientado para a preparação científica e cultural (cf. ponto 3, art.º 11.º, da Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto).

Ao longo dos tempos, a diferenciação entre estes dois subsistemas de ensino tem vindo a ser atenuada. Em termos da oferta educativa, até inícios de 2023, simplificadamente, podia-se afirmar que a grande diferenciação decorria de a impossibilidade do ensino politécnico poder conferir o grau de doutor, inexistindo também a possibilidade de formação em relação a algumas áreas do saber, tais como a medicina e direito. Assim, no ensino politécnico eram conferidos os graus académicos de licenciado e mestre enquanto no ensino universitário, para além destes graus, é também conferido o grau de doutor. Contudo, esta situação mudou recentemente, por força do Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto, que previa a possibilidade de o subsistema de ensino superior politécnico poder vir a atribuir o grau de doutor, desde que reúna, para o efeito, uma adequada avaliação em termos de capacidade científica, conjugado

USC DE COMPOSTELA

com a Lei n.º 16/2023, de 10 de abril, que estabelece a possibilidade de concessão do grau de doutor no subsistema de ensino superior politécnico. Esta lei introduz ainda a possibilidade de se utilizar a designação "Polytechnic University" (apenas em língua inglesa, no âmbito da estratégia de internacionalização) e prevê que até dezembro de 2024 serão definidos os requisitos para que as instituições sejam consideradas universidades politécnicas.

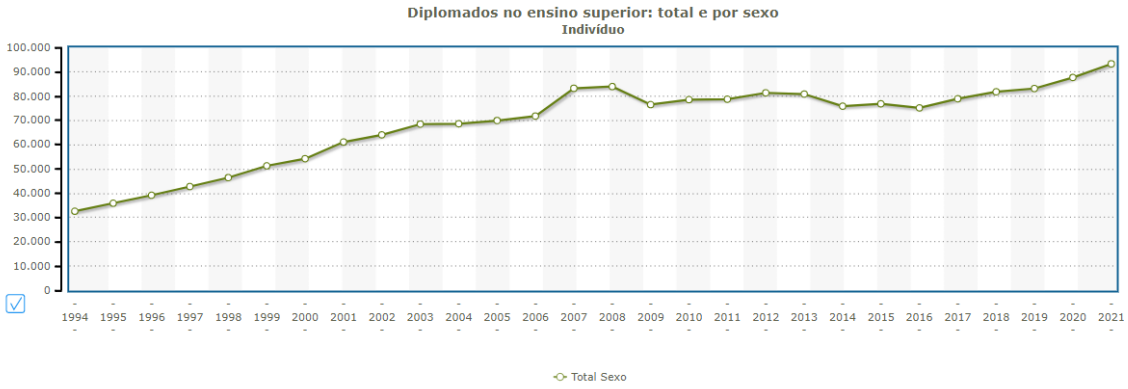
Conforme o previsto no Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelo Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro e pelo Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto, no ensino politécnico é possível realizar CTeSP. Tais cursos não conferem grau académico sendo os critérios de seriação dos concursos de acesso definidos e avaliados pelos próprios estabelecimentos de ensino politécnico que ministram estes cursos, que detêm autonomia para regulamentar e aprovar as regras.

1.1. O ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS: NÚMEROS E DESAFIOS

Face à importância atribuída à educação de nível superior, globalmente, os governos estão comprometidos em alcançar objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) para a Educação de Qualidade, estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) e publicados na Resolução A/RES/70/1, de setembro de 2015. De acordo com as orientações, estes objetivos têm subjacentes a intenção de assegurar uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, bem como de criar oportunidades de aprendizagem, ao longo da vida, sem excluir ninguém. Seguindo esses pressupostos, várias têm sido as medidas implementadas ao longo dos tempos, centradas no alargamento da escolaridade obrigatória, no aumento da oferta educativa no ensino secundário, na igualdade de oportunidades e na regulação de uma educação de qualidade percussora de sucesso escolar.

Em Portugal, nunca houve tantos diplomados/as do ES como os números registados no ano de 2021, assinalando-se 93.349 diplomados/as dos/quais 54.910 eram do sexo feminino e 38.439 do sexo masculino, conforme se demonstra na Figura 1.

Figura 1: Diplomados/as do ES em Portugal



Fontes/Entidades: DGEEC/ME-MCTES, PORDATA

Tem-se vindo a encontrar uma maior flexibilidade e diversidade na oferta formativa do ensino secundário, assim como nas formas de acesso ao ES, com vista a abranger diferentes perfis de estudantes, assim como de modo a prepará-los/as para diferentes competências mediante as opções tomadas. As diferentes modalidades disponíveis no ensino secundário também permitem captar estudantes com perfis bastante diferenciados, pelas suas motivações, características individuais e contextuais. As escolhas que os/as estudantes fazem durante o

ensino secundário são revestidas de grande importância porque vão influenciar as trajetórias educativas e vocacionais, depois de concluído este nível de ensino.

Assim, conforme o estabelecido no ponto 4 do art.º 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, que revogou o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, constituem-se como ofertas educativas no ensino secundário: os cursos científico-humanísticos, os cursos profissionais, os cursos artísticos especializados, os cursos com planos próprios. Acresce ainda, conforme o ponto 5 da mesma disposição legal, a existência de cursos de educação e formação.

Os cursos científico-humanísticos e os cursos científico-tecnológicos, têm um nível 3 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), do mesmo nível que lhe corresponde no Quadro Europeu de Qualificações (QEQ), publicado na Portaria n.º 782/2009 de 23 de julho. Esta formação constitui-se como oferta educativa do ensino secundário essencialmente vocacionada para o prosseguimento de estudos de nível superior, tem uma duração de três anos letivos, no caso 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade.

Além disso, conforme o previsto na mesma legislação, no Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, que revogou o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, no ensino secundário existem outros cursos, que atribuem dupla certificação, de nível 4 QNQ, que asseguram formação orientada para a inserção no mercado de trabalho podendo também vocacionar, os titulares de diploma de conclusão destes cursos, para o prosseguimento dos estudos. Nesta modalidade enquadram-se os cursos profissionais (CP), os cursos de aprendizagem (CA), os cursos artísticos especializados (CAE), os cursos de educação e formação para jovens (CEF), os cursos de educação e formação para adultos (EFA).

Os dados publicados pela Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), acerca de jovens matriculados no ano letivo de 2019/2020, apontam os cursos científicos-humanísticos como sendo a modalidade maioritariamente frequentada por estudantes de ensino secundário (59.0%[1]), seguindo-se os CP (33.3%) e, com frequência muito inferior, os CA (5.85%), os cursos com planos Próprios (1.04%), os CAE (0.82%) e, por fim, com 0.01% os CEF (DGEEC, 2021a).

É objetivo da Estratégia de Portugal 2030, aprovada pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 98/2020, de 13 de novembro, conseguir que, até 2030, 60% de jovens com 20 anos esteja a frequentar o ES e ter 50% da população, com idade no grupo etário de 30-34 anos, diplomada com educação terciária. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a educação terciária pressupõe a formação adquirida no pós-secundário, podendo ser formação académica, mas também formação de curto ciclo, cujos conhecimentos, focados na prática, procuram, essencialmente, dotar os/as estudantes de ferramentas capazes de os/as preparar para a inserção no mercado de trabalho (Institute for Statistics, 2012). Este tipo de formação é adquirido no ensino técnico, vocacional e profissional, podendo, igualmente, servir de caminho para acesso ao ES.

Cumprindo as disposições acordadas pelo Processo de Bolonha, a partir de 2006, em Portugal assistiu-se a mudanças estruturais na forma de ingresso ao ES. O acesso ao ES passa a ser possível de várias formas, consoante os interesses e o perfil dos/as candidatos/as. De entre as diversas formas de aceder a este tipo de ensino, enumera-se: (a) Concurso Nacional de Acesso (CNA), firmado pelo Decreto-Lei n.º 90/2008, de 30 de maio, que publica alteração ao Decreto-Lei n.º 296-A/98, de 25 de Setembro, fixando o regime de acesso e ingresso no ES, através do qual podem concorrer estudantes aprovados num curso de ensino secundário que se tenham submetido a exames nacionais, (b) Concursos Especiais, na sequência da publicação do

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Decreto-Lei n.º 113/2014, de 16 de julho, destinados a vários/as estudantes, tais como os/as maiores de 23 anos, diplomados/as de Cursos de Especialização Tecnológica (CET), titulares de diploma de conclusão de CTeSP ou de outros cursos superiores, (c) Concursos Especiais para estudantes internacionais, publicado no Decreto-Lei n.º 62/2018, de 6 de agosto, (d) Concursos de acesso a CTeSP, conforme o previsto no Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro, alterado pelo Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto, (e) Regimes Especiais, previsto no Decreto-Lei n.º 393-A/99, de 2 de outubro, destinados a estudantes de famílias em missão diplomática no estrangeiro, estudantes oriundos de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), naturais de Timor-Leste, estudantes desportistas de alto rendimento, entre outros, (f) Concursos especiais para estudantes titulares dos cursos de dupla certificação do ensino secundário e de cursos artísticos especializados, previsto no Decreto-Lei n.º 11/2020, de 2 abril.

A participação mais ampliada no ES permite que estudantes com caminhos educativos diferenciados ingressem no ES por vias alternativas de acesso, mais flexíveis. O surgimento de diversas vias de acesso, destinadas a diferentes públicos, com formações académicas bastante diferenciadas, permitiu a entrada no ES de estudantes com perfis muito heterogéneos e com projetos vocacionais muito distintos, trazendo consigo "backgrounds" académicos e formações bastante diversificados. Estas mudanças substanciais conduziram não só a um aumento de estudantes que acede a este nível de ensino, como a uma maior diversidade sociodemográfica, considerando a pluralidade das suas características pessoais, académicas e motivacionais, como tem vindo a ser notado por diversos autores (e.g., Almeida et al., 2006; Fragoso & Valadas, 2018; Fragoso, 2016; Vasconcelos et al., 2009).

Não obstante os progressos que têm vindo a ser feitos nos últimos tempos no sistema educativo português, ainda assim, algumas realidades permanecem como desafios, havendo um investimento considerável a ser feito com vista a assegurar a equidade no acesso e permanência no ES. Efetivamente, apesar da flexibilização do acesso, ainda assim, destaca-se, por exemplo que, na primeira fase do concurso de acesso em 2020, em Portugal, apenas 40% dos/as estudantes que concluíram o ensino secundário se candidataram ao ES e, destes/as, 14% não conseguiu o acesso (DGEEC, 2021b). A taxa de ingresso no ES português continua a registar valores relativamente baixos quando comparada internacionalmente. Tendo como referência o ano de 2019, e o objetivo fixado pela União Europeia, que visava garantir que, até 2020, 40% da população, com idades compreendidas entre os 30 e 34 anos, tivesse concluído uma formação de nível superior, enquanto a média da União Europeia fixava-se já em 41.6%, em Portugal, a média situava-se ainda nos 36.2% (OCDE, 2021). Além disso, no ano de 2019, cerca de 47.8% da população portuguesa, no grupo etário dos 25 aos 64 anos, não tinha concluído o ensino secundário, sendo, deste modo, recomendável o reforço da aposta na formação, nesta faixa etária (cf. OCDE, 2021).

Os dados da DGEEC (2021b) demonstram que a larga maioria de estudantes que finaliza o ensino secundário através da frequência de cursos profissionais não ingressa no ES. Efetivamente, apesar de haver cada vez mais estudantes a concluir o ensino secundário através de cursos profissionais é ainda baixa a representatividade dos/as que concluem esta modalidade de ensino, e prosseguem os seus estudos para o ES, quando comparado com o número de estudantes diplomados/as de cursos científico-humanísticos. Destaca-se que 84% dos/as estudantes que concluíram o ensino secundário na vertente científico-humanística, em 2019/2020, ingressaram no ES no ano letivo seguinte (cf. DGEEC, 2021b). Contudo, no que concerne a estudantes que concluíram cursos profissionais em 2019/2020, (a) a grande maioria (76%) não foi encontrada no ES no ano letivo seguinte, (b) 12% foi encontrado numa IES em curso com grau académico (i.e., licenciatura, mestrado integrado) e (c) 12% foi encontrado

USC DE COMPOSTELA

inscrito em CET ou CTeSP (cf. DGEEC, 2021b).

Os dados publicados pela DGEEC (2021a) indicam que, no ano letivo de 2019-2020, se encontravam inscritos/as no ES português 390.930 estudantes: dos/as quais 81.4% no ES público e 18.6% no ES privado. A maioria dos/as estudantes do ES português estava inscrita no ensino público, distribuindo-se, a maior parte, 62.1%, pelo ES universitário público e 37.9% pelo ES politécnico (DGEEC, 2021a). Dos/as estudantes inscritos/as no ES privado, 70.5% frequentava o ES universitário privado e 29.5% dos/as estudantes estavam inscritos/as no ES politécnico privado (cf. DGEEC, 2021a).

Em 2019, mais de metade dos/as estudantes (61%) estavam matriculados/as em IES próximas do distrito de residência podendo evidenciar preocupações inerentes aos recursos económicos das famílias (DGEEC, 2021a). É possível que, no momento da escolha, estes/as estudantes tenham ponderado sobre as potenciais despesas adicionais, associadas à necessidade de mobilidade geográfica e, daí, optem por não se deslocar para fora da área distrital de residência. Por outro lado, pode haver nessas regiões a oferta do curso que desejam ou em que têm possibilidade de entrar.

No que respeita a inscrições por ciclo de estudos, no ano letivo de 2019-2020, (a) a maioria dos/as estudantes inscritos/as no ES, 57%, estava inscrita em licenciaturas, seguidos de (b) 32.3% em mestrado integrado e mestrado de 2.º ciclo, (c) 5.54% estavam inscritos/as em doutoramento, (d) 4.37% estavam inscritos/as em CTeSP e, por fim, (e) 0.85% estavam inscritos/as em formação de especialização pós-licenciatura (DGEEC, 2021a). Note-se que atualmente diminuíram os mestrados integrados, mas ainda há dados disponíveis.

Estudantes de género feminino representavam-se em maior proporção, 54.1%, face a 45.9% de estudantes do género masculino. A maioria dos/as estudantes inscritos/as no ano letivo de 2019-2020, cerca de 58.4%, tinha idade compreendida entre os 18 e os 22 anos.

Apesar da falada democratização do acesso, os dados apontam a existência de uma aparente estratificação no ES, evidenciando desigualdades face à escolha do subsistema de ensino, no tipo de curso e na área de formação (cf. Sá et al., 2021). Segundo Sá e colaboradores (2021), o background socioeconómico dos/as estudantes, a formação académica prévia e a sua origem geográfica são potenciais fatores geradores de desigualdades que podem ser determinantes no acesso e na permanência no ES. Estes autores sugerem que essas desigualdades podem ser visíveis não só nas oportunidades de ingresso ao ES, como na retenção, abandono, sucesso, conclusão dos cursos e nas oportunidades de emprego. Deste modo, a estratificação pode ser notada não só no acesso ao ES como, mais tarde, no acesso ao mercado de trabalho e empregabilidade (cf. Sá et al., 2021).

Relativamente ao perfil socioeconómico da proveniência dos/as estudantes, no ES universitário entre 32% e 40% referiram que os pais tinham habilitações académicas ao nível do ES, enquanto no ES politécnico não ultrapassavam os 23% (Sá et al., 2021). Era no ES politécnico que se concentrava a maior percentagem de estudantes com apoio de ação social (37%), indiciando maiores dificuldades económicas, comparativamente a 28% no ES universitário (cf. Sá et al., 2021). Face aos resultados, Sá et al. (2021) apontam o contexto socioeconómico dos/as estudantes como o mais importante fator preditivo do abandono e da permanência de estudantes do ES. O estudo de Sá et al. (2021) evidenciou uma diferenciação do fenómeno do abandono, em função do subsistema, tipos de cursos e áreas de formação. Nos anos letivos de 2018/2019 e 2019/2020, as taxas de abandono académico foram mais elevadas no subsistema politécnico (8.8%) comparativamente ao subsistema universitário (8.1%). Sá et al. (2021) evidenciam também que é nos CTeSP que se encontra a taxa mais elevada de abandono académico (18.0%), seguido dos mestrados de 2.º ciclo (15.8%), sendo mais baixa em licenciaturas 1.º ciclo (8.8%) e em mestrados integrados (3.5%).

USC DE COMPOSTELA

De facto, apesar de uma maior diversidade demográfica, as evidências encontradas sugerem que a expansão do ES português não tem conduzido, necessariamente, à eliminação de desigualdades de acesso e permanência, pondo em causa uma efetiva participação democrática do ES (Sá et al., 2021). Persistem desigualdades para as quais é imperativo prestar atenção e, para isso, é essencial o conhecimento aprofundado do perfil dos/as estudantes de ES, incluindo o estudo de variáveis psicológicas.

1.2. Os cursos técnicos superiores profissionais e a sua relevância no contexto educativo português

Os/as estudantes de CTeSP são o foco desta pesquisa. A abordagem à génese destes cursos requer um recuo ao ano de 1999, ano em que se deu início à reorganização da oferta educativa no âmbito do chamado Processo de Bolonha.

O Processo de Bolonha, desencadeado com a assinatura de Declaração de Bolonha, no ano de 1999, por parte de 29 governos europeus fundadores, despoletou uma profunda e concertada reforma no campo da educação, estabelecendo-se um Espaço Europeu de Ensino Superior, conforme publicado no Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro. Na sequência do acordo de Bolonha, ao longo dos anos, várias têm sido as mudanças operadas no sistema de ES, dos países aderentes. Em Portugal, o ES tem vindo a sofrer sucessivas reformas, profundas e estruturais, sobretudo a partir do ano de 2006, com a implementação das medidas acordadas no processo de Bolonha. Destaca-se a organização do sistema de ES em três ciclos, pela publicação em Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, prevendo uma estrutura de graus académicos, sendo o 1.º ciclo correspondente ao grau de licenciado, o 2.º ciclo ao grau de mestre e o 3.º ciclo ao grau de doutor. Com Bolonha, o sistema educativo superior passou a dispor de um novo sistema comum de créditos curriculares, o European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS). A definição dos ECTS das unidades curriculares (UC) possibilitou a organização de um sistema de transferência e acumulação de ECTS sendo um dos instrumentos mais relevantes da política europeia de evolução do paradigma formativo, fomentando a internalização das formações no Espaço Europeu de Ensino Superior, dos países que assinaram este acordo. Para o efeito, foi criado o suplemento ao diploma, nele são descritas as qualificações em língua inglesa, com vista a agilizar a promoção da mobilidade e empregabilidade. A garantia de qualidade e acreditação dos cursos rege-se pelo regime jurídico da avaliação da qualidade do ES, aprovado pela Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto, e alterada pela Lei n.º 94/2019, de 4 de setembro, e é garantida pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), criada pelo Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro.

O Decreto-lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado e republicado pelo Decreto-lei n.º 115/2013, de 7 de agosto, aprovado na sequência da Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, que regulou o sistema de três ciclos e, suportado pelo n.º 2 do artigo 13.º da LBSE, previu também a possibilidade de serem criados cursos superiores de curta duração, nunca inferior a 120 ECTS, associados ao 1.º ciclo, dando creditação a parte da licenciatura a que está associado. Desta forma, e assente nesta base legal, em Portugal, foram criados CTeSP, no ano de 2014, regulados pelo Decreto-Lei n.º 43/2014, de 18 de março, revogado pelo Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro, alterado, posteriormente, pelo Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto. Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro, também alterou o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, que aprovou o regime jurídico dos graus e diplomas do ES, passando este regime jurídico a incluir a criação e regulamentação dos CTeSP. Só a partir daí é que os CTeSP passaram a estar totalmente alinhados com a natureza e vocação de um curso de ES.

A entidade responsável pela organização do concurso de ingresso em CTeSP são as

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

próprias instituições de ensino superior (IES) que ministram esses cursos, gozando de autonomia na fixação dos critérios e das normas, que publicam em regulamento, em Diário da República. Quer isto dizer que estudantes que acedem ao ES através de concurso específico para o CTeSP não se sujeitam ao CNA, organizado pela Direção-Geral do Ensino Superior (DGES) do Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior (MCTES), não precisando de realizar os exames nacionais.

Os CTeSP não conferem grau académico e são ministrados apenas no ES politécnico, público e privado. No entanto, há universidades que têm unidades orgânicas de ES politécnico (escolas politécnicas) e nessas unidades orgânicas podem ser ministrados CTeSP.

Estes cursos de curta duração têm um plano curricular constituído por 120 ECTS, disposto por unidades curriculares organizadas em componentes de formação geral e científica, formação técnica e formação em contexto de trabalho, mediante a realização de um estágio, tendo a duração total de quatro semestres.

Depois da sua conclusão, os/as diplomados/as podem optar por ingressar no mercado de trabalho, ou podem optar por prosseguirem os estudos, porque a formação adquirida confere creditações no acesso a licenciaturas específicas, mediante a Área de Educação e Formação (AEF) do curso frequentado, conforme o Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro, alterado pelo Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto, anteriormente aludido.

Os diferentes CTeSP são distribuídos pelas diferentes AEF (cf. Portaria n.º 256/2005, de 16 de março) designadamente: (a) Ciências Sociais, Comércio e Direito, (b) Ciências, Matemática e Informática, (c) Serviços, (d) Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção, (e) Artes e Humanidades, (f) Saúde e Proteção Social, (g) Educação, (h) Agricultura.

As AEF e o plano de estudos destes cursos são definidos tendo por base as necessidades de formação profissional identificadas na área regional onde é lecionado o curso (cf. Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro). O plano formativo é construído tendo presente as exigências e as necessidades do mercado de trabalho e, nesse âmbito, são celebrados parcerias e acordos entre as IES, empresas, associações empresariais e outros organismos empregadores, conduzindo a que, grande parte dos CTeSP, sejam lecionados, completa ou parcialmente, em estabelecimentos localizados fora da IES, em áreas regionais próximas destes parceiros empresariais e organismos empregadores. Desta forma, é possível que CTeSP possam ser lecionados em espaços ou equipamentos fora do estabelecimento de ES politécnico que os ministra, tais como em escolas secundárias, associações empresariais, ou outros, no âmbito das parcerias e articulações celebradas com as várias entidades regionais.

De um certo modo, a circunstância destes cursos poderem funcionar em zonas de maior ruralidade e mais desfavorecidas, onde foram sentidas necessidades de formação, pode contribuir para motivar estudantes para o ES que promova uma qualificação adequada que permita o acesso a oportunidades de empregabilidade mais satisfatórias. Mas saber até que ponto a trajetória académica destes/as estudantes de CTeSP, que têm aulas fora das instalações do ES politécnico em que se inscreveram, é afetada por não vivenciarem o ambiente académico e social proporcionado pelo contexto académico é uma questão que ainda carece de resposta.

Ainda que o CNA continue a ser a principal porta de entrada no ES português, representando, no ano de 2020/2021, 77% dos ingressos (i.e., cerca de 45 mil estudantes colocados[2]), ao longo dos anos tem-se assistido a um crescente e contínuo aumento do número de estudantes que ingressam por outras vias alternativas de acesso ao ES, designadamente

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

[2] Cf. https://www.dges.gov.pt/pt/noticia/concurso-nacional-de-acesso-ao-ensino-superior-publico-cna-202021

através de concurso de acesso a CTeSP, o que tem levado as IES a investirem nesta oferta formativa. A título elucidativo, tendo como referência o ano letivo de 2020-2021, em Portugal encontravam-se registados 869 CTeSP, estando inscritos 9.396 novos/as estudantes (1.º ano, 1.ª vez), perfazendo assim um total de 17.090 estudantes inscritos em CTeSP, nesse mesmo ano letivo (DGES, 2021). Ainda assim, um número bastante reduzido, se for comparado com o número de novos/novas estudantes (1.º ano, 1.ª vez) por outros ciclos de estudo, em que se regista, no ano de 2019-2020, 61.0% de estudantes inscritos/as em licenciatura e mestrado integrado, 27.0% em mestrado 2.º ciclo, 4.6% em doutoramento 3.º ciclo, para 7.5% de novos/as estudantes em CTeSP (DGEEC, 2021a).

No ano letivo de 2020-2021, a maioria dos/as estudantes inscritos/as no 1.º ano/1.ª vez tinha idade entre os 19 e os 21 anos (44%), seguindo-se a faixa etária dos 16 aos 18 anos (18%), a faixa etária dos 22 aos 25 anos (15%), a faixa etária dos 26 aos 35 anos (12%), a faixa etária dos 36 aos 49 anos (9%) e, por fim, com um valor percentual muito residual (2%) os maiores de 50 anos, sendo 63% dos/as estudantes de CTeSP do género masculino (DGES, 2021). Estes dados revelaram que estudantes que se inscrevem em CTeSP são, maioritariamente, jovens e do género masculino, ao contrário do observado em cursos com grau académico associado (i.e., licenciatura, mestrados) em que é superior o número de inscrições de estudantes do género feminino. É, pois, evidente a maior procura desta oferta formativa de cariz teórico-prática mais vocacionada para a inserção no mercado de trabalho dos estudantes de género masculino.

No mesmo ano, os dados também revelaram uma percentagem mais elevada de estudantes de CTeSP beneficiários de bolsa de estudo de ação social (BE), de cerca de 25%, comparativamente à percentagem de estudantes inscritos/as em outros ciclos de estudo, como licenciaturas e mestrados integrados, beneficiários de BE (23%), sendo também mais elevado o valor da BE, o que indicia uma carência socioeconómica mais acentuada nos agregados familiares de proveniência desta população estudantil (DGES, 2021).

A estes cursos superiores podem concorrer: (a) diplomados de um curso de ensino secundário ou de habilitação equiparada, (b) diplomados de um curso de especialização tecnológica (CET), (c) titulares de um diploma de CTeSP ou detentores de um diploma de curso de grau de ensino superior, (d) estudantes com aprovação em provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ES dos maiores de 23 anos, realizada para o curso em causa, nos termos do Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março. Com o surgimento dos CTeSP é dada oportunidade de acesso ao ES de outros públicos, designadamente estudantes com percursos curriculares de ensino secundário com variantes profissionalizantes. Em 2020-2021, a maioria dos/as novos/as estudantes de CTeSP (1.º ano/1.ª vez) acederam ao curso por reunir a condição de diplomados de um curso secundário ou de habilitação equiparada (92%). Deste universo, a maioria, 68.9%, é titular de diploma de conclusão de ensino secundário de curso profissional, 30.3% é titular de diploma de conclusão de curso de ensino secundário científico-humanístico, 0.8% é titular de diploma de curso de ensino secundário artístico (DGES, 2021).

Efetivamente, a criação de CTeSP, no ES Politécnico, concretizada no âmbito do Processo de Bolonha, veio modificar as condições de acesso, possibilitando o ingresso, nestes cursos, de estudantes finalistas de cursos de formação profissional, titulares de diploma de ensino secundário ou equivalente. Assim, o acesso com condições específicas ao ES permitiu uma participação substancialmente mais heterogénea na demografia estudantil, com características mais singulares ao nível dos percursos de formação prévia, geografia, bem como de origem sociocultural e económica, cujas características importa conhecer. Embora, face à ampliação das vias de acesso, se tenha verificado um aumento progressivo do número de estudantes a ingressar no ES, ainda assim, algumas desigualdades continuam a se perpetuar, como foi

USC DE COMPOSTELA

brevemente referido na secção anterior. A massificação do ES não contribuiu, como se julgava, para eliminar desigualdades (Sá et al., 2021). Persistem desigualdades, veiculadas por vários condicionalismos, inerentes: (a) à forma de acesso, (b) às opções pelos cursos e da IES, (c) às exigências inerentes à mobilidade geográfica, tais como as condições socioeconómicas dos/as estudantes para se poderem deslocar e permanecer alojados/as fora da morada do agregado familiar (Sá et al., 2021).

Contudo, e visto de outra perspetiva, um estudo levado a cabo pela DGEEC (2020) dá conta que a maioria dos/as estudantes, cerca de 56% dos/as diplomados de CTeSP de 2018-2019, prosseguiu estudos superiores, tendo sido encontrados inscritos no ES no ano letivo seguinte, o que revela que estes cursos poderão funcionar como uma espécie de trampolim para aceder a outros cursos superiores, mas com atribuição de grau académico. Parece, por isso, essencial, analisar e aprofundar o conhecimento inerente às expetativas académicas e trajetórias de estudantes que optam por ingressar nestes cursos, como se pretende com esta investigação.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 2. EXPETATIVAS ACADÉMICAS E TRAJETÓRIAS NO ENSINO SUPERIOR

Esta tese de doutoramento centra-se nas expetativas e trajetórias académicas de estudantes que frequentam CTeSP. O presente capítulo procura clarificar e definir os principais constructos mobilizados na investigação, inerentes às expetativas académicas e às trajetórias académicas ao longo da frequência do ES. Visa ainda conhecer os resultados da investigação científica prévia, desenvolvida neste âmbito.

Um vasto e complexo corpo da literatura enumera a multiplicidade de variáveis envolvidas durante a trajetória académica de estudantes de ES, apontando o papel significativo das expetativas académicas no processo de transição, adaptação e sucesso de estudantes no ES (e.g., Alfonso Gil et al., 2013; Almeida et al., 2016; Araújo & Almeida, 2015; Araújo et al., 2018; Igue et al., 2008; Kuh et al., 2005; Páramo Fernández et al., 2017; Pichardo Martínez et al., 2007; Soares et al., 2014). A maior parte dos estudos tem sido desenvolvida em contexto universitário, como será apresentado. Efetivamente, a literatura científica revela que investigar as expetativas académicas dos/as estudantes, em contexto educacional, é importante pelas suas conexões com as perceções posteriores dos/as estudantes, e os seus comportamentos relacionados com o grau de envolvimento, motivação, investimento e esforço dedicados à aprendizagem, bem como pela sua relação com o desempenho académico (Bandura, 1977; Kirschner et al., 1993; Konings et al., 2008; Longden, 2006; Lopez et al., 1997; Vollmer, 1986). Por outro lado, as próprias expetativas relacionam-se com outras variáveis psicológicas e sociodemográficas (e.g., idade, género, autoeficácia).

Assim, neste capítulo, é apresentada a síntese da pesquisa bibliográfica acerca de variáveis subjacentes ao processo de decisão de prosseguimento de estudos no ES (como os motivos para o ingresso e a escolha do curso e da instituição), procurando-se caracterizar o processo de transição e adaptação ao ES de estudantes com perfis diversificados, com destaque para o papel das expetativas académicas, por ser uma das variáveis que mais diferencia o perfil dos/as estudantes quando acedem ao ES (cf. Araújo et al., 2015) como também pela relevância que assumem nas trajetórias de permanência e de abandono dos/as estudantes.

2.1. MOTIVOS PARA O INGRESSO NO ES, PARA A ESCOLHA DO CURSO E DA IES

Quando estão a finalizar o ensino secundário, para além da intenção de ingresso no ES, os/as estudantes também precisam de ponderar sobre outras decisões igualmente importantes, como é a escolha do curso e da IES. Como será explorado seguidamente, motivações intrínsecas e extrínsecas podem estar na base destas decisões, existindo diversos fatores e variáveis anteriores ao ingresso (e.g., origem familiar, atributos pessoais, experiências educacionais anteriores) que afetam os processos de tomada de decisão pelo ingresso no ES e pela escolha do curso e da IES. Além disso, durante a frequência do ES, é possível que haja uma confirmação, ou então uma reformulação, destas escolhas.

2.1.1. A opção por prosseguir estudos no ES

A tomada de decisão de ingressar no ES é um processo muito importante na vida de qualquer estudante atendendo a que, tal escolha, pode influenciar as suas aspirações e o percurso de vida (Caldeira et al., 2017) podendo aumentar, significativamente, as oportunidades de emprego, a melhoria da condição socioeconómica, bem como a realização pessoal (Babad et al., 1999; Vieira, 2018). Transversalmente, a formação obtida no ES é impulsionadora do

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

desenvolvimento das competências necessárias para o exercício de uma profissão, para o exercício de uma cidadania responsável, e para a realização pessoal e social (Almeida & Castro, 2017). A literatura dá conta que a entrada no ES se reveste de grande importância, não só pela oportunidade de formação científica e profissional (Caldeira et al., 2017) como também pelo contributo no desenvolvimento psicossocial dos/as estudantes, face ao seu crescimento pessoal, intelectual e social (Almeida et al., 2016; Araújo et al., 2016; Babad et al., 1999; Nhachengo & Almeida, 2020; Seco et al., 2016). Por tanto, dadas as implicações determinantes da escolha da educação superior na vida dos/as estudantes, é relevante explorar estes processos de tomada de decisão e os fatores de influência que lhe estão associados.

Corrales Serrano et al. (2021) dão conta que são muitas e variadas as razões que estão na base do processo das escolhas realizadas pelos/as estudantes, apontando que, na sua maioria, essas razões estão associadas à motivação. Nesse sentido, Corrales Serrano et al. (2021) clarificam o conceito, recorrendo à definição de motivação de Pintrich et al. (2006, p.5):

> Motivação é o processo que tenta explicar como o conjunto de pensamentos, crenças e emoções são transformados em uma ação específica para atingir um objetivo. É o processo pelo qual a atividade direcionada a um objetivo é instigada e mantida.

Sobre a mesma definição, Corrales Serrano et al. (2021) enfatizam a diferenciação de motivação intrínseca e de motivação extrínseca que lhe está subjacente, e que é muito comum nas conceptualizações acerca da motivação. Corrales Serrano et al. (2021), na sequência das teorias anteriores sobre a motivação, salientam que a motivação intrínseca no acesso a um curso se refere à vocação ou preferências pessoais, enquanto a motivação extrínseca, referindo-se a fatores exteriores à pessoa, está relacionada com a ação desencadeada para alcançar um dado objetivo.

Na teoria da autodeterminação sobre a motivação de estudantes, Ryan e Deci (2000) conceptualizaram motivação intrínseca e motivação extrínseca como construtos que ajudam a explicar o comportamento humano, na medida em que se constituem como processos responsáveis pela direção que o comportamento pode seguir. Neste âmbito, para os autores, a motivação intrínseca envolve a tendência natural para aprender e assimilar, estando-lhe subjacente a concretização de interesses pessoais, associados à realização de necessidades humanas de competência, de autonomia, e de relacionamento. Já a motivação extrínseca é variável em função de estímulos externos, envolvendo uma ação intencional que procura atingir determinadas consequências. De acordo com esta perspetiva, os motivos intrínsecos estão associados a interesses pessoais de realização, em que as tarefas são executadas pela satisfação e envolvimento inerentes à sua execução. Por outro lado, os motivos extrínsecos abarcam a execução de uma dada tarefa para alcançar determinados objetivos.

Especificamente no que se refere à escolha do ES, Davies e Ercolani (2020) referem-se à motivação intrínseca relacionando-a com processos de satisfação e de desenvolvimento pessoais, tais como o gosto por ampliar o conhecimento. Já a motivação extrínseca, de acordo com Davies e Ercolani (2020), reflete um processo para atingir benefícios futuros, tais como, por exemplo, a empregabilidade.

Assim, no âmbito dos motivos da escolha por prosseguir estudos no ES, a pesquisa tem revelado diferentes motivações associadas a este processo de escolha, quer intrínsecas, quer extrínsecas, relacionando-o também com a influência de várias características pessoais e/ ou contextuais. Nesse sentido, destaca-se que, no estudo de Balloo et al. (2017), no Reino Unido, estudantes de ES referiram como principal motivo para a frequência deste nível de ensino o

USC DE COMPOSTELA

interesse por melhorar as perspetivas de carreira, seguindo-se o interesse por melhorar a qualidade de vida, o interesse pelo desenvolvimento pessoal, sendo o interesse por fazer amigos um dos motivos menos importantes. Esta pesquisa evidenciou que são muitas as razões para frequentar o ES, quer a nível intrínseco quer extrínseco, podendo diferir em função das circunstâncias pessoais dos/as estudantes. E, ao destacar a heterogeneidade da população estudantil que frequenta o ES, Balloo et al. (2017) sublinham a importância de se ter em consideração o impacto das circunstâncias pessoais dos/as estudantes, na abordagem às suas necessidades, dadas as suas implicações nas suas experiências durante o ES.

Especificamente, o estudo qualitativo de Tavares (2017), com 60 estudantes de 1.º ano, de ES universitário e politécnico, público e privado, português, da zona urbana do Porto, verificou motivações extrínsecas associadas à escolha de prosseguimento de estudos no ES sendo a empregabilidade o principal motivo subjacente a essa escolha. Estes resultados parecem indiciar a perceção da relevância da aquisição de um diploma de ES como veículo para aumentar as oportunidades de empregabilidade.

Em contraste, já o estudo de Caramelo et al. (2016) com 1201 indivíduos, com 18 ou mais anos, de diferentes regiões de Portugal, concluiu que as principais motivações para o prosseguimento de estudos eram intrínsecas, relacionadas com o seu desenvolvimento pessoal. Porém, note-se que as principais razões que contribuíam nesse estudo para a decisão de não continuar os estudos prendiam-se com a idade, bem como com a ideia de não haver benefício considerável em prosseguir os estudos para o exercício da profissão. Os indivíduos mais jovens foram os/as que demonstraram mais aspiração por aumentar o grau de escolaridade, associando o valor da educação a perspetivas de emprego, progressão de carreira e estabilidade (Caramelo et al., 2016). Quanto mais idade, menos os indivíduos demonstraram ambicionar por um grau de escolaridade mais elevado, por entenderem que não faria diferença para o exercício da profissão. O estudo de Caramelo et al. (2016) permitiu evidenciar que o valor percecionado da educação pode contribuir para potenciar o objetivo de melhorar as suas qualificações ou, ao invés, para desviar as pessoas do prosseguimento desse objetivo.

Também acerca dos motivos para prosseguir de estudos no ES, alguns estudos apontam a oportunidade de mudança social como motivação determinante na tomada de decisão. A este propósito, refira-se que, na Austrália, procurou-se entender variações nos motivos para a entrada no ES tendo em conta mudanças no perfil dos/as estudantes. Estas mudanças ocorridas nas últimas cinco décadas permitiram verificar que aqueles/as estudantes entendidos/as como "estudantes tradicionais", por transitar de forma ininterrupta do ensino secundário para o ES, deixaram de estar em maioria no ES australiano. Neste âmbito, o estudo de McCall et al. (2020), com 82 estudantes "não tradicionais", assim considerados por não terem realizado uma transição direta do ensino secundário para o ES, procurou investigar a motivação pela frequência do ES, tendo concluído que, para estes/as estudantes "não tradicionais" a frequência do ES era encarada como uma oportunidade de mudança social face ao enriquecimento pessoal, motivado pelo aumento da autoestima e da perspetiva de carreira.

O estatuto sociocultural da família e o significado atribuído pela família face à entrada de um elemento no ES têm surgido como relevantes (e.g., Dias & Sá, 2014). O estudo qualitativo de Dias e Sá (2014), com 30 estudantes a frequentar o ES português, nos primeiros 6 meses, mostrou que os recursos educativos e económicos das famílias influenciaram as escolhas e a decisão de ingressar no ES. Para estudantes de famílias com estatuto sociocultural mais elevado, com histórico de frequência académica, parecia natural a decisão da frequência de ES (Dias & Sá, 2014). A opção pela formação superior tinha subjacente motivações profissionais futuras, o que, de algum modo, podia assegurar a estabilidade daquele estatuto sociocultural. Já para as famílias de estudantes com estatuto sociocultural mais modesto, a conclusão de um curso

USC DE COMPOSTELA

superior parecia ter subjacentes motivações de mobilidade social ascendente, com o propósito de obter condições de vida mais favoráveis do que aquelas vigentes (Dias & Sá, 2014). Por isso, referem os autores, estas famílias, com poder económico mais baixo, demonstravam-se recetivas para superar os desafios que podiam surgir relacionados com a nova etapa de vida dos/as seus/suas filhos/as.

Ainda assim, e não obstante a valorização que possa ser atribuída ao ES, tal como argumenta Tavares (2013), estudantes de famílias com estatuto sociocultural mais modesto, e face à particularidade de certos percursos escolares anteriores, podem ter mais dificuldades e limitações no acesso a todas as vertentes do sistema de ES, designadamente a certas IES mais seletivas e mais prestigiadas. Pode ser o caso, por exemplo, de estudantes com níveis de preparação para frequentar o ES mais vulneráveis com histórico de algumas retenções, o de estudantes titulares de diploma de ensino secundário de vias profissionalizantes, para quem o acesso a certos cursos, como medicina, pode ser mais dificultado porque, não tendo realizado exames nacionais estão impossibilitados de aceder ao ES através do CNA, ou o de estudantes de agregados familiares com acentuada carência socioeconómica que, face à localização geográfica da IES, a dificuldade em suportar gastos suplementares com a deslocação e alojamento os/as podem condicionar de optar por aceder a certas IES.

Os indicadores encontrados nos diferentes países da OCDE evidenciaram que, em geral, sistemas de educação mais equitativos promovem uma melhoria na mobilidade social e igualdade de oportunidades (OCDE, 2021). Daí, ser fundamental que, precocemente, através do sistema educativo, as crianças, sobretudo oriundas de meios socioeconómicos mais desfavorecidos, poderem construir bases sólidas, desenvolver competências cognitivas, sociais e emocionais, com hábitos de aprendizagem que as possam conduzir ao longo da vida (OCDE, 2021). É, portanto, necessário que o sistema educativo seja capaz de desenvolver respostas com vista a potenciar as capacidades dos/as estudantes, tendo presente as suas necessidades individuais, mediante estratégias de aprendizagem adequadas a esses perfis (OCDE, 2021). Desta forma, os/as estudantes poderão estar mais preparados/as para fazerem escolhas mais personalizadas no acesso ao ES.

Investigando em simultâneo diversos motivos para entrar no ES e os significados atribuídos por estudantes portugueses/as à formação de ES, os resultados do estudo de Vieira (2018) apontaram como fatores determinantes na tomada de decisão por prosseguir estudos de ensino superiores: (a) a influência social da família, do grupo de pares, e do meio escolar (i.e., professores/as e psicólogos/as dos serviços de psicologia), (b) a expetativa de conseguir, com a frequência de um curso superior, maior prestígio social e sucesso profissional e (c) o interesse académico, inerente à motivação e gosto pelo estudo. Face a estes resultados, parece essencial refletir criticamente acerca dos processos de socialização, tendo presente a importância e o papel da família, da escola, e de outros atores sociais, cujas influências dos contextos onde as pessoas se movem contribuem para o desenvolvimento das suas competências sociais e emocionais, ajudando-as a desenvolver atitudes positivas ou negativas, nesta interação (cf. Vieira, 2018).

Efetivamente, no que concerne a variáveis que influenciam a intenção de prosseguimento de estudos no ES, vários estudos apontam a origem do(s) pai(s) e/ou mãe(s) e a condição socioeconómica familiar, como determinantes na construção das expetativas educacionais dos/as jovens, no final do ensino secundário. Com efeito, destaca-se o estudo de Keung e Ho (2020), com 2.741 adolescentes chineses, que questiona como certos/as estudantes têm a expetativa de adquirir formação de ES e outros/as não. Em concordância com a pesquisa que apoia a noção da teoria da reprodução social de Pierre Bourdieu, os resultados deste estudo reiteram o impacto significativo dos efeitos da reprodução, inerentes à composição

USC DE COMPOSTELA

socioeconómica da escola e habitus relativos à expetativa do(s) pai(s) e/ou mãe(s), na influência das expetativas, quanto ao futuro educacional de estudantes finalistas do ensino secundário.

Contudo, apesar da influência da família e da escola, as evidências do estudo de Keung e Ho (2020) também sugerem que as competências destes/as estudantes podem assumir um papel preponderante no fortalecimento de expetativas quanto à intenção de frequentarem o ES. Os autores referem que a aquisição de informação, sobre programas educacionais e de carreira, pós-secundários, pode ajudar os/as adolescentes a definir melhor as suas metas educacionais. Por outro lado, salientam que o tempo e o esforço dedicado ao estudo depois da escola (e.g., revisão prática dos estudos) pode aumentar as competências académicas dos/as adolescentes e, nesse âmbito, aumentar a probabilidade de poderem vir a ter uma expetativa educacional mais elevada de aquisição de um diploma de ES. Esta constatação, no entender dos autores, ajuda a explicar a existência de expetativas educacionais diferenciadas. Daí, Keung e Ho (2020) consideram importante, atempadamente, se concertarem intervenções capazes de estimular e desenvolver as capacidades dos/as estudantes, que lhes permitam reconhecer o seu potencial, com vista a criarem expetativas educacionais mais fortalecidas em relação à intenção de adquirir formação académica superior. Para o efeito, referem, é também fundamental que os/as estudantes disponham de ferramentas suficientes que lhes permitam tomar decisões seguras e consonantes com as suas aspirações.

Além da influência considerável do contexto socioeconómico e cultural, alguns estudos apontam também a existência de diferenças significativas de género, nas decisões e escolhas vocacionais, no processo de tomada de decisão por prosseguir estudos no ES, bem como no acesso ao mercado de trabalho. Dados recentes divulgados no Relatório Education at a Glance 2021 (OCDE, 2021) indicaram que o estatuto económico das famílias e as diferenças de género influenciam as escolhas educacionais bem como as oportunidades no mercado de trabalho. Os estudantes do género masculino eram menos propensos a entrar e concluir o ES, mas, ainda assim, eram mais bem remunerados, em todos os níveis de escolarização, mesmo, até, tratando-se da mesma área de estudos e formação (OCDE, 2021).

Alguns estudos, como o de Davies e Ercolani (2020), com estudantes de ensino secundário do Reino Unido, revelou a existência de diferenças marcantes de género face às escolhas de ES e crenças quanto à forma como perspetivam o mercado de trabalho. Os estudantes do género masculino pareciam mais motivados para escolhas de carreiras que possibilitassem ganhos pessoais financeiros satisfatórios enquanto as estudantes pareciam mais motivadas para o estatuto ocupacional e para os contributos que, através da formação superior, acreditavam poder dar à sociedade.

Ainda no que se refere à exploração e decisão da carreira associadas às decisões e escolhas vocacionais, o estudo de Faria et al. (2008) verificou níveis elevados de aspirações e expetativas de carreira, bem como a vontade de adquirir formação de ES em estudantes portugueses/as de ambos os géneros, do 9.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos. Porém, foram notadas diferenças de género substanciais na forma de encarar o mercado de trabalho, e nos objetivos de carreira. O estudo de Faria et al. (2008) verificou que estudantes do género masculino tinham uma atitude mais otimista em relação ao mercado de trabalho, acreditando que poderiam conseguir emprego na área profissional desejada, do que estudantes do género feminino, podendo esta atitude estar relacionada com baixas perceções de autoeficácia. Note-se que as crenças de autoeficácia se referem à perceção acerca das próprias capacidades, interferindo e influenciando o comportamento humano, na interação com o que o rodeia (e.g., Bandura, 1997). Para Faria et al. (2008), a baixa perceção de autoeficácia pode conduzir as estudantes a tomar decisões vocacionais, dentro da própria escola, por áreas menos prestigiadas e menos valorizadas social e economicamente, o que, inevitavelmente, vincula,

mais tarde, um sistema de reprodução social, assente numa desigualdade de género, no acesso ao mercado de trabalho.

Face ao impacto dos estereótipos de género na escolha das profissões, Faria et al. (2008) consideram essencial que as instituições escolares encontrem mecanismos reguladores e promotores de igualdade de género, procurando encontrar e identificar as circunstâncias que ainda concorrem para que, dentro do próprio sistema educativo, a crença na autoeficácia de pessoas do género feminino possa ser mais baixa, procurando inverter esse quadro, através do estímulo dos/as estudantes para um amplo leque de opções ocupacionais e profissionais, ao alcance de todas as pessoas independentemente do género. Tal como referem, importa tomar consciência destes condicionalismos, e do modo como afetam a perceção das pessoas, com vista a atuar, antecipadamente, através de programas de intervenção, articulados com os serviços de orientação psicológica e vocacional das escolas, que envolvam a comunidade escolar num esforço comum e sustentado por forma encontrar instrumentos e ferramentas capazes de ultrapassar esses condicionalismos. Também Taveira et al. (2017) defendem a necessidade de uma intervenção psicoeducacional precoce e diferenciadora, que promova um percurso escolar que impulsione os interesses académicos e profissionais, e respetivas escolhas vocacionais. Nesse âmbito, destacam o contributo importante que os serviços de orientação psicológica e vocacional, existentes na maioria das escolas em Portugal, têm no acompanhamento e sensibilização para tomadas de escolhas conscientes, do curso e da IES, por parte dos/as estudantes.

2.1.2. A escolha do curso e da IES

No que concerne à escolha do curso a frequentar no ES, a literatura científica, nacional e internacional tem evidenciado a existência de múltiplas, e diferentes, motivações associadas a esta escolha, tais como a vocação (e.g., Bernardo et al., 2016; Corrales Serrano et al., 2021; Tavares, 2017), interesses relacionados com o conteúdo do curso, com oportunidades de carreira (e.g., Babad et al., 1999; Ma et al., 2020; Lagares et al., 2012) ou até com a expetativa de ser um curso fácil (e.g., Ribeiro et al., 2018). Conhecer as motivações dos/as estudantes que estão na base do processo de tomada de decisão da escolha do curso é uma informação importante, na medida em que este conhecimento pode ajudar a melhorar os processos de ensino e de aprendizagem (cf. Corrales Serrano et al., 2021; Byrne & Flood, 2005).

Porém, é possível que as experiências académicas vivenciadas pelos/as estudantes durante a frequência do ES possa levá-los/as a confirmar, ou então a reformular as suas escolhas (e.g., Tinto, 2006; Ribeiro et al., 2018). Talvez por isso, sobretudo durante o primeiro ano do ES, alguns/algumas estudantes procedem a mudanças na trajetória académica iniciada, mudando de curso e/ou de IES.

Por outro lado, destaca-se também que a reformulação das questões vocacionais e de carreira pode dever-se à falta de exploração adequada dos projetos de carreira. Antecipadamente, nem sempre os/as estudantes exploram os seus projetos vocacionais de modo a fazerem escolhas bem informadas ou bem fundamentadas dos cursos, acabando por ingressarem em cursos que não desejavam (Casanova et al., 2021a). A insuficiente exploração vocacional pode dever-se ao facto dos/as estudantes, ao terminarem a sua formação de ensino secundário, não estarem munidos/as de informação suficiente que lhes permita ter segurança quanto à carreira que pretendem escolher (Lagares et al., 2012). Para suprir esta lacuna, Lagares et al. (2012) propõem a criação de programas específicos de orientação para estudantes finalistas do ensino secundário de modo a facilitar o acesso a informação útil sobre as ofertas formativas no ES. Esta, e outras ações já existentes e proporcionadas pelo ensino secundário e pelas IES (e.g., "Semana Aberta", Oficinas de Verão) podem fazer a diferença, ao

proporcionarem conhecimento e experiências que permitam aos/às estudantes explorarem melhor os seus projetos vocacionais e de carreira, potenciando escolhas mais acertadas e adequadas às motivações individuais (Barros et al., 2022).

Na tomada de decisão da escolha do curso, alguns estudos têm focado a influência de determinadas características pessoais dos/as estudantes e dos seus contextos, como o género e a proveniência sociocultural e económica das famílias. Genericamente, antecedentes ao processo de escolha do curso relacionados com fatores sociais, influenciados pela sociedade, cultura, família, classe social, educação, interferem na tomada desta decisão (Bomtempo et al., 2012). Particularmente, a influência do ambiente familiar e a nota de acesso ao ES constituem-se como variáveis preponderantes na escolha do curso (Vieira, 2018). Nesta medida, tais evidências permitem sublinhar a importância de não se afastar da análise daquilo que move os/as estudantes/as nas suas escolhas, a influência dos seus contextos sociais, económicos e culturais.

De facto, alguns estudos têm focado que a decisão da escolha do curso é influenciada pelo género e pela origem sociocultural dos/as estudantes. Particularmente, o estudo de Almeida e seus colaboradores (2006), com estudantes de ES universitário português, verificou maior tendência de estudantes do género feminino, provenientes de meios socioculturais mais desfavorecidos, para optar por cursos da área das ciências sociais enquanto estudantes do género masculino, pertencentes a classes mais favorecidas, tendiam a optar por cursos da área das engenharias.

No mesmo sentido, também o estudo de Ferrão e Almeida (2019), com estudantes portugueses/as de 1.º ano, universitários/as, verificou que variáveis sociodemográficas, como o género, proveniência sociocultural das famílias e o percurso académico prévio dos/as estudantes, estavam correlacionadas com a escolha do curso, a nota de candidatura ao ES e a opção ordinal de entrada no ES. Os dados indicaram um padrão de escolha do curso em função do género, sendo maior a tendência de estudantes de género feminino, de proveniência sociocultural mais humilde, por cursos de áreas científicas de Humanidades e de Saúde.

Porém, resultados diferentes são encontrados em outras pesquisas. Por exemplo, igualmente em contexto de ensino universitário, o estudo de Araújo et al. (2014), com estudantes de 1.º ano, verificou não existir uma diferenciação significativa de género quanto ao grau de confiança, de certeza na escolha do curso e nem mesmo quanto ao compromisso com a decisão tomada. O estudo de Araújo et al. (2014) verificou que era a nota de acesso ao ES a variável que mais influenciava a tomada de decisão da escolha do curso. Tais resultados devem merecer alguma preocupação quanto à natureza da preparação realizada no ensino secundário, que se pode refletir na nota de acesso ao ES, e do quanto ela pode condicionar as trajetórias dos/as estudantes, face à sua influência na escolha do curso.

É interessante notar que escolher um curso mais curto ou mais longo pode ser diferenciador em estudantes que concluíram um curso de ensino secundário regular comparativamente a estudantes que concluíram um curso secundário profissional. O estudo sul-coreano de Choi (2020) demonstrou que os/as estudantes de cursos secundários de vias profissionalizantes eram menos propensos/as a frequentar o ES, sobretudo cursos de duração de quatro anos, comparativamente a estudantes vindos de cursos de ensino secundário regular, sendo que os/as últimos/as tendiam a apresentar origens familiares mais privilegiadas, em termos de condição financeira e social. Ora, tal resultado pode fazer sentido atendendo a que cursos mais longos podem implicar maiores gastos em termos de despesas relacionadas com a sua frequência o que, para famílias com estatuto socioeconómico mais favorável, pode não ser um problema. Além disso, não obstante a dupla certificação associada a cursos secundários de via profissionalizante, em que se desenvolvem competências necessárias para o exercício de uma

USC COMPOSTELA

atividade profissional bem como para o prosseguimento de estudos no ES, faz sentido a menor propensão para frequentar o ES em estudantes com esta formação, comparativamente a estudantes que concluíram o ensino secundário regular, cuja formação é mais indicada para quem pretenda prosseguir estudos no ES.

Mas o estudo de Choi (2020) também verificou a existência de relações entre as escolhas feitas no ES, com antecedentes familiares, e com o desempenho académico prévio. A escolha de cursos superiores de duração de dois ou quatro anos, para estudantes de ambos os géneros que terminaram cursos secundários profissionais, era influenciada não só pelo (a) desempenho académico anterior, como também pela (b) escolaridade do(s) pai(s) e/ou mãe(s), pelo (c) rendimento do progenitor, e estava relacionada com o (d) número de irmãos/ãs. Estes resultados foram explicados pela menor probabilidade de famílias mais numerosas suportarem maiores despesas associadas à manutenção do seu agregado familiar. Particularmente, o estudo de Choi (2020) verificou que o fator mais determinante na escolha do curso em estudantes de ensino secundário profissional era a situação económica da família. Daí, a tendência desses/dessas estudantes em optar por cursos de curta duração, provavelmente como forma de minimizar os custos inerentes à frequência académica (Choi, 2020).

Já a escolha de cursos com duração de quatro anos (ao invés de dois anos) em estudantes de ensino secundário regular, era influenciada, principalmente, pelas notas médias de acesso, não sendo determinante a condição económica das famílias (Choi, 2020). Para o autor, estes resultados devem ser tidos em consideração na ponderação de políticas de apoio financeiro destinadas a estudantes de ES, particularmente oriundos do ensino secundário de vias profissionalizantes.

No que se refere à tomada de decisão da escolha da IES, a literatura aponta a influência de diversos fatores que estão associados a esta escolha. Particularmente, o estudo qualitativo de Tavares (2017), com 60 estudantes portugueses/as, a frequentar o 1.º ano de licenciaturas, de quatro IES (universidades e politécnicos, públicos e privados), verificou que a escolha da IES é condicionada por motivos relacionados com recursos financeiros e limitações académicas pela inelegibilidade no acesso. Não fossem estas limitações, os/as estudantes demonstraram que optariam pela IES tendo por base razões inerentes à sua reputação e perceção da empregabilidade (cf. Tavares, 2017). Foram estudantes de ES universitário públicos os/as que mais enfatizaram razões de reputação nos motivos da escolha da IES (cf. Tavares, 2017). Os/as estudantes de ES politécnico tendiam a apresentar motivos relacionados com a localização geográfica da IES (i.e., estar mais perto de casa) como razão mais valorizada para escolher a IES podendo ter implícitas questões socioeconómicas, o que sugere que a condição financeira pode afetar as escolhas destes/as estudantes (Tavares, 2017).

Analisando o processo de tomada de decisão pela escolha da IES, o estudo qualitativo de Tavares e Cardoso (2013), com estudantes portugueses/as, de ES universitário e de ES politécnico, verificou que os principais fatores associados a estas escolhas se relacionavam, por ordem de preferência, com: (a) a proximidade de casa, (b) a qualidade da formação académica promovida pela IES, (c) as despesas económicas a suportar pela frequência académica em determinadas IES, (d) e a reputação social da IES associando-a a melhores oportunidades no mercado de trabalho. De acordo com Tavares e Cardoso (2013), alguns dos motivos da escolha da IES estavam associados a preocupações com questões económicas, sobretudo aqueles referentes à localização da IES e à equação das despesas previstas com o curso, o que sugere a influência do contexto sociocultural de proveniência destes/destas estudantes.

Outros estudos, como o estudo sul-coreano de Choi (2020), anteriormente citado, verificou que, particularmente, estudantes do género masculino, que concluíram o ensino secundário profissional, tendiam a escolher a IES tendo como principal critério a maior facilidade de

USC COMPOSTELA

acesso. Tal como em outros estudos citados, estes dados podem ajudar a projetar a reflexão sobre os requisitos de elegibilidade de acesso ao ES, pautadas pelo nível de preparação académica prévia indicada pela nota de acesso, e o seu efeito condicionador na trajetória dos/as estudantes, sobrepondo-se a motivações vocacionais e de carreira bem como a motivações associadas à qualidade da formação.

Em síntese, as evidências empíricas encontradas permitem dar conta da influência das origens educacionais, sociais e económicas dos/as estudantes no acesso à educação superior e de como certas características pessoais e contextuais têm implicações nos processos de escolha do curso e a escolha da IES. Contudo alguns resultados de diferentes estudos não são coincidentes, indicando a necessidade de se continuar a explorar estas associações. É muito importante conhecer os fatores de influência que estão associados aos processos de tomada de decisão pela escolha do curso e da IES, o modo com estão relacionados, como influenciam, como são desenvolvidos, e promovidos, nos diferentes contextos educacionais, sociais e económicos, por serem determinantes na motivação dos/as estudantes (cf. Pintrich, 2003). Ao considerar este conhecimento, precocemente, o trabalho realizado no âmbito da orientação vocacional durante a frequência do ensino secundário e, mais tarde, outras ações de orientação vocacional concertadas pelas IES, pode fazer a diferença no apoio aos/as estudantes, ajudando-os a gerenciar a complexidade inerente às escolhas que precisam realizar à entrada no ES, tornando-as mais compatíveis com as suas motivações, contribuindo para uma transição e adaptação ao ES bem-sucedida.

2.2. A TRANSIÇÃO E ADAPTAÇÃO AO ES

A transição para o ES constitui-se num processo multidimensional em que estão implicados muitos processos e variáveis (cf. Pascarella & Terezini, 2005). Atendendo às mudanças educacionais, pessoais e sociais a que os/as estudantes estão sujeitos/as, é importante estudar a transição para o ES de forma integrada (Pinto et al., 2019), enquanto processo dinâmico, múltiplo, criativo e variável em função do contexto individual de cada estudante (Taylor & Harris-Evans, 2018).

Em contexto académico de ES, a adaptação refere-se ao processo pelo qual um/a estudante lida com novo ambiente académico podendo, ou não, adaptar-se (Bean & Eaton, 2001). Assim, e de acordo com Bean e Eaton (2001), a integração académica e social é, pelo menos em parte, resultado da adaptação. Segundo Van Roiij et al. (2018) a adaptação ao ES reflete-se pela interação bem-sucedida entre estudantes de 1.º ano e as características e exigências do ambiente institucional. As relações positivas construídas com o corpo docente e não docente, grupos de pares e colegas de curso, bem como ser capaz de lidar com os conteúdos e complexidade associados ao processo de aprendizagem refletem uma adaptação bem-sucedida (Pascarella & Terenzini, 2005; Van Roiij et al., 2018).

O processo de transição exige várias competências aos/às estudantes, necessárias para a sua adaptação ao ES (Almeida, 2007, 2019; Araújo et al., 2015), como a de conseguir regular as suas funções psico-comportamentais (i.e., pensamentos, ações, emoções) de forma a conseguir responder, adequadamente, aos desafios e situações inesperadas que enfrenta, especialmente durante o 1.º ano (Collie et al., 2017). Nesta fase, cada estudante terá de construir novas relações, pessoais e institucionais, sendo muitas vezes novidade os métodos de ensino e de aprendizagem, as infraestruturas e recursos da IES.

De facto, são diversos os desafios que o/a estudante precisa enfrentar relacionados com vários aspetos que podem influenciar a trajetória académica: (a) académicos, (b) pessoais, (c) sociais, (d) económicos, (e) emocionais, (f) institucionais e (g) de carreira (Casanova et al., 2020; Pascarella & Terezini, 2005; Santos et al., 2019). Esta multiplicidade de aspetos,

intrínsecos e extrínsecos a cada estudante, pode concorrer para incentivar o/a estudante, ou para o/a afastar, do seu projeto académico inicial (Pascarella & Terezini, 2005). São conhecidos diversos estudos que apontam para elevadas taxas de retenção e de abandono académico, durante o primeiro ano dos cursos e, por isso, a investigação procura aprofundar o conhecimento sobre as mudanças e os fatores associados ao processo de transição académica.

Efetivamente, face aos desafios e às mudanças que os/as estudantes têm de enfrentar no contexto académico, a literatura é muito consistente em revelar que a transição para o ES é um período especialmente crítico (Casanova, 2020; Cole, 2017; Devlin & McKay, 2011; Engstrom & Tinto, 2008; Kift, 2009a, 2009b; Pinto et al., 2019; Scutter & Wood, 2009; Tinto, 2000, 2003, 2006; Van Rooij et al., 2018). E, ao considerar o 1.º ano um ano especialmente crítico em que, mais frequentemente, os/as estudantes se questionam sobre a possibilidade de permanecer ou de sair do curso, Tinto (2006) dá enfase à qualidade da experiência de 1.º ano, enfatizando o apoio que deve ser dado aos/às estudantes, na sua transição e adaptação ao ES.

Já Tett et al. (2017) identificaram certos momentos críticos no processo de transição, tais como: (a) a falta de sentimento de pertença dos/as estudantes ao chegar à IES face à novidade generalizada, (b) as aprendizagens de adaptação que precisam ser feitas durante o 1.º ano, (c) o progresso na mudança de abordagem de aprendizagem e de comprometimento com os estudos, observando-se melhores níveis de autonomia e um papel mais ativo nos estudos, no final do curso. Apesar de não serem separados uns dos outros, cada momento constitui-se como um desafio onde se espera que o/a estudante seja capaz de ultrapassar as dificuldades com que se defronta. Para que estes momentos críticos sejam superados, tal como outros autores, também Tett et al. (2017) consideram importante que os/as estudantes adotem uma postura de envolvimento e de participação na comunidade académica (i.e., mantendo interações positivas com colegas de curso, docentes, e não docentes da IES). Por outro lado, Tett et al. (2017) consideram fundamental que as IES fomentem relações pedagógicas e de apoio entre estudantes e colaboradores/as, de modo a fortalecer o sentimento de confiança dos/as estudantes, para melhor saberem lidar com as técnicas e ferramentas de ensino e aprendizagem com que se têm de deparar. Tais ações podem potenciar nos/as estudantes o sentimento de autoestima e de crença de que serão capazes de terem sucesso académico, refletindo-se no modo de enfrentar a vida (Tett et al., 2017).

O alargamento do modo de acesso ao ES permitiu a entrada de estudantes com "motivações, projetos vocacionais, competências de aprendizagem, formação académica e maturidade psicossocial" muito diversificados (cf. Vasconcelos & Almeida, 2018, p.211). A generalidade dos/as investigadores/as argumenta que a transição do ensino secundário para o ES desafia os sistemas educativos, comprometidos em aumentar a qualificação académica de estudantes, com percursos curriculares muito diversos. Face à expansão, se é certo estar assegurada a participação democrática no ES, é importante questionar até que ponto está garantida a permanência neste contexto de ensino. O acesso flexibilizado ao ES procurou adequar-se à diversidade dos/as estudantes, mas, alguns estudos questionam se estudantes, com perfis tão diferenciados, apresentam a preparação adequada para encarar as exigências deste tipo de ensino.

Alguns estudos evidenciam que a participação no ES através do acesso por vias mais flexíveis nem sempre reflete percursos académicos bem-sucedidos pois, nem sempre os/as estudantes estão preparados/as para ultrapassar com sucesso a transição para o ES por não disporem de níveis de maturidade e de competência suficientes, tornando-se mais vulneráveis face aos desafios académicos e sociais com que se deparam (Almeida et al., 2016; Almeida, 2019; Araújo & Almeida, 2015). A investigação neste domínio sugere que a falta de preparação dos/as estudantes pode-os/as atrasar, substancialmente, ou até mesmo levá-los/as a interromper,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

o seu percurso académico.

De Bondt et al. (2020) destacam a literatura que revela os efeitos da estratificação educacional, encontrada em certos graus de ensino, que pode levar a uma formação escolar de menor profundidade, menos orientada academicamente, refletindo-se em menores níveis de empenho e desempenho escolar por parte dos/as estudantes. Seguindo esta linha de pesquisa, o estudo belga de De Bondt et al. (2020), com 132 estudantes de ensino secundário profissional e com 356 estudantes de ensino secundário regular, procurou (a) avaliar se havia diferenças nos indicadores de competência pessoal, e na motivação para o estudo, entre estudantes das duas modalidades de ensino, e, além disso, (b) procurou analisar se havia diferentes padrões de aprendizagem que, por sua vez, pudessem justificar diferentes graus de envolvimento. As conclusões do estudo de De Bondt et al. (2020) demonstraram que não existia diferenças substanciais de competência entre estudantes de ensino secundário profissional comparativamente a estudantes de ensino secundário regular. Contudo, apontaram diferenças no desempenho verbal e matemático bem como a existência de problemas motivacionais em estudantes de ensino secundário profissional, parecendo dar sentido aos efeitos da diferenciação e educacional revelados por outros estudos.

Na Flórida, Roksa e Calcagno (2010) procuraram avaliar se estudantes ingressantes no ES, por vias alternativas de acesso, através das designadas faculdades comunitárias, considerados menos preparados/as academicamente, podiam, de algum modo, recuperar daquele atraso inicial (i.e., por estarem menos preparados/as) durante o percurso no ES, e serem bem-sucedidos/as. Os resultados deste estudo revelaram que, tendencialmente, a frequência em faculdades comunitárias não conseguiu mitigar os efeitos negativos da falta de preparação académica prévia. O estudo de Roksa e Calcagno (2010) revelou que estudantes que apresentavam níveis de preparação académica mais baixos à entrada das faculdades comunitárias, eram os/as que apresentaram, durante o percurso do ES, índices de desempenho académico mais baixos. Face a estes resultados, os autores sublinham a importância de se reforçar a qualidade da formação adquirida durante os níveis de escolaridade antecedentes à entrada no ES.

Especificamente no caso de estudantes de ensino profissional, o estudo com metodologia mista do Reino Unido, de Katartzi e Hayward (2020), destacou a forma como estes/as estudantes vivenciavam as transições para o ES. As narrativas dos/as estudantes, analisadas pelos autores, sugeriam a perceção de falta de reconhecimento do seu valor no campo do ES bem como a perceção de um posicionamento epistémico diferencial, mencionando conflitos pedagógicos entre os diferentes regimes de ensino, face à aprendizagem e à avaliação. Perante estes resultados, Katartzi e Hayward (2020) sugerem a necessidade de reflexão acerca do enquadramento político que enfatiza as barreiras de acesso tendo, para isso, que ser trabalhadas questões inerentes à pedagogia e ao conhecimento, às taxas de conclusão e retenção destes/as estudantes, bem como o seu envolvimento académico com os processos epistémicos e pedagógicos, desde o início do seu ingresso no ES.

Investigando o impacto de variáveis associadas à motivação e autoeficácia académica na adaptação e rendimento académico, em estudantes de contextos de ES distintos, no ES académico (i.e., formação mais teórica e científica) e no ES profissional/vocacional (i.e., ensino que prepara para o exercício de empregos mais específicos), o estudo de Willems et al. (2021) verificou diferenciação do poder preditivo dessas variáveis em função do contexto de ES. Concretamente, os dados indicaram maior poder preditivo das variáveis motivacionais e das estratégias de aprendizagem, apresentadas pelos/as estudantes no final do ensino secundário, na adaptação e rendimento académicos no 1.º semestre do 1.º ano. Estudantes de ES designado por académico, comparativamente aos/às estudantes de ES profissional/vocacional,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

percecionavam maiores capacidades e confiança nos seus métodos de estudo, sendo os/as que se sentiam mais bem-adaptados, nos primeiros tempos de frequência académica (Willems et al., 2021). Todavia, os dados também revelaram que a adaptação académica, do 1.º semestre do 1.º ano de ES, tinha mais influência no desempenho académico de estudantes do ES profissional do que em estudantes de ES académico (Willems et al., 2021). As diferenças encontradas entre os dois contextos de ES (i.e., académico e profissional) permitiu aos autores evidenciar a importância de se continuar a aprofundar o conhecimento acerca da influência da diversidade de formação encontrada no ES.

Pesquisando fatores preditivos de uma adaptação bem-sucedida ao ES, em estudantes de 1.º ano do ES espanhol, o estudo de Fernandez et al. (2017), concluiu que o nível de preparação académica pré-académico, indicado pelo aproveitamento escolar, é o único preditivo significativo de adaptação institucional, social e académica, o que leva os autores a sublinharem a predição das características de entrada dos/as estudantes no processo adaptação ao ES.

Também o estudo de Birzina et al. (2019), que procurou analisar os principais fatores que determinam a adaptação ao ES, de estudantes de 1.º ano de ES da Letónia, destacou a influência do nível de preparação prévia na adaptação ao ES. Estudantes que apresentavam baixo rendimento à entrada do ES revelaram maiores dificuldades de adaptação associadas a habilidades e autonomia de estudo, no planeamento e gestão do tempo, bem como dificuldades em estabelecer prioridades, podendo ser impeditivas de sucesso académico e, no limite, de permanência no ES. Com efeito, Birzina et al. (2019) destacam a interação dos fatores institucionais, pessoais e académicos, na adaptação ao ES. Em concordância com o também sugerido por outros autores, Birzina et al. (2019) apontam alguns aspetos que podem contribuir para melhorar a qualidade da adaptação académica, como criar relações positivas de amizade com os colegas de curso e estabelecer uma relação positiva, formal e informal, com o corpo docente.

A pesquisa dos últimos anos tem prestado atenção à adaptação ao ES de estudantes de primeira geração, para quem não há histórico de frequência de ES na família. Particularmente, o estudo sueco de Ivemark e Ambrose (2021), ao focar-se no efeito que o tipo de socialização primária e que as diferentes experiências ao longo do curso da vida podem ter na forma como estudantes de primeira geração se adaptam ao ES, verificou a existência de diversos fatores que explicam uma diferenciação de capital cultural (i.e., recursos, competências e apetências). Essa diferenciação foi explicada por fatores relacionados com: (a) os recursos económicos das famílias, (b) o contexto social, (c) as experiências e oportunidades educativas, (d) as relações com os grupos de pares. Os resultados deste estudo evidenciaram que o nível de capital cultural de estudantes de primeira geração teve uma influência substancial no modo como eles/elas se adaptaram ao ES. Deste modo, Ivemark e Ambrose (2021) destacam a importância de, atempadamente, se estimular o capital cultural de estudantes de primeira geração, muito antes do seu ingresso no ES, para que seja possível uma adaptação bem-sucedida quando acedem a este tipo de ensino. Para Markle e Stelzriede (2020) promover espaços de aprendizagem comunitários, durante o percurso académico de ES, pode ajudar estudantes de primeira geração a superar dificuldades, obtendo ganhos em termos de desenvolvimento cognitivos e envolvimento.

Na abordagem à adaptação e sucesso académico, o estudo de Kim et al. (2020) revelou que estudantes de primeira geração eram os/as que (a) evidenciavam menos motivos para frequentar o ES, (b) beneficiavam de menos suporte do(s) pai(s) e/ou mãe(s), dos pares e institucional e (c) eram os/as que apresentavam menos probabilidade de sucesso académico, comparativamente a estudantes com histórico familiar de frequência de ES. Perante estas evidências, Kim et al. (2020) recomendam atenção redobrada face a estes perfis de estudantes,

USC DE COMPOSTELA

e suas necessidades específicas. No mesmo sentido, Taylor e Harris-Evans (2018) referem que o entendimento que valoriza a heterogeneidade das experiências, vivenciadas pelos/as estudantes no ES, impulsiona a justiça social no sentido de um sistema de ensino superior mais inclusivo.

A investigação encontrada é unânime em revelar que, para que os processos de transição e adaptação ao ES sejam feitos de forma harmoniosa, é imperativo que seja acautelada a pluralidade dos perfis dos/as estudantes, e que sejam consonantes com as suas aspirações. Por isso, cada vez mais, as inquietações relacionadas com a transição e adaptação académicas despoletam o interesse e a preocupação por se querer aprofundar a pesquisa relacionada com estas questões. E é por isso que a investigação, incessantemente, procura identificar as variáveis preditivas de uma adaptação académica bem-sucedida. Neste sentido, pelos vários estudos encontrados, sabe-se que as expetativas académicas têm um papel importante no percurso académico de estudantes de ES, influenciando a qualidade da adaptação e do sucesso académico (e.g., Araújo & Almeida, 2015; Soares et al., 2018) sendo preponderantes ao influenciar positivamente, a trajetória académica, as perceções e a motivação dos/as estudantes (cf. Konings et al., 2008). Assim, dada a sua relevância e abrangência, na seção seguinte procura-se conceptualizar o construto, dando conta das principais evidências empíricas encontradas em torno das expetativas académicas, bem como das associações importantes com variáveis pessoais, contextuais e académicas, de estudantes de ES.

2.3. AS EXPETATIVAS ACADÉMICAS: CONCEPTUALIZAÇÃO E VARIÁVEIS ASSOCIADAS

Em contexto académico, as expetativas exprimem motivações e objetivos daquilo que os/as estudantes contam concretizar, através da frequência de um curso de ES (e.g., Araújo et al., 2015; Castro & Almeida, 2016; Costa et al., 2014; Deaño et al., 2015; Gomes & Soares, 2013), combinando aspetos cognitivos e motivacionais, que antecipam experiências de aprendizagem e de desenvolvimento no ES (e.g., Diniz et al., 2018; Soares et al., 2018). Quando acedem ao ES, os/as estudantes trazem consigo experiências académicas prévias, influências socioeconómicas e culturais do contexto familiar de origem (cf. Tinto, 1975), bem como informações recolhidas sobre a IES que vão frequentar (cf. Cole & McCormick, 2009). A diversidade desses antecedentes vai ter efeito na construção das expetativas e atitudes, face às experiências académicas que os/as estudantes contam vivenciar, durante a trajetória académica (Cole & McCormick, 2009; James et al., 2010). De acordo com James et al. (2010) as expetativas, as motivações, os recursos académicos e pessoais dos/as estudantes, influenciados por essa diversidade, terão impacto na qualidade da transição e na qualidade da adaptação académica.

Para Roese e Sherman (2007) as expetativas são construtos mentais que desempenham uma importante função de regulação do comportamento, com efeitos cognitivos e afetivos. Olson et al. (1996), referindo-se à noção de expetativas enquanto crenças, previsões subjetivas acerca da probabilidade variável de realização de algum evento, consideram que as pessoas tendem a comportar-se de acordo com as suas expetativas. Howard (2005) considera que as expetativas evidenciam a probabilidade percebida para realizar uma dada tarefa, sugerindo que os/as estudantes tendem a procurar evidências no sentido de sustentar aquelas expetativas que construíram.

O estudo de Kirschner et al. (1993) evidenciou que as expetativas dos/as estudantes influenciavam o que encontravam, independente daquilo que realmente encontravam. As expetativas afetam, significativamente, comportamentos orientados para objetivos, dado que,

através das expetativas, as pessoas antecipam efeitos específicos dos seus comportamentos (cf. Bandura, 1977; Scheier & Carver, 1988).

Umas das teorias mais importantes relacionadas com as expetativas, na sua relação com a motivação, é a Teoria de Expetativa e Valor (Eccles & Wigfield, 2002), na qual se assume que as expetativas revelam autoperceções de capacidade, de confiança de sucesso, que se associam ao valor de utilidade atribuído à tarefa, sendo fatores que influenciam as escolhas e a motivação das pessoas no desempenho das suas atividades, nomeadamente no grau de envolvimento e persistência que lhes dedicam.

A expetativa de competência, autonomia e de envolvimento no processo de aprendizagem e desempenho tende a ser mais acentuada em estudantes intrinsecamente motivados/s, procurando o bem-estar e satisfação pessoal (cf. Ryan & Deci, 2000). Nesta medida, de acordo com Pintrich (2003), expetativas que decorrem da perceção de competência podem ajudar a prever o desempenho académico dos/as estudantes. A pesquisa dá conta que estar motivado intrinsecamente, e perceber a utilidade do curso, pode conduzir a melhores hábitos de estudo, e a uma melhor orientação para objetivos, traduzindo-se em melhores níveis de desempenho académico (Simons et al., 2004).

As pessoas tendem a nutrir interesse por atividades para as quais se sentem capazes e para as quais preveem alcançar resultados positivos (cf. Bandura, 1986; Lent al., 1994). Lent et al. (1994) referem-se à conceção de expetativa, face aos resultados que se pretendem atingir, e face ao valor a eles associado. Nesse sentido, Lent et al. (1994) evidenciam que o interesse em participar numa dada atividade académica está associado aos resultados que são esperados da sua realização, bem como ao valor ou importância que é atribuído àquilo que são os resultados conquistados.

Schunk (1991) refere que as expetativas de resultado se referem às crenças sobre as contingências entre uma tarefa bem-sucedida e possíveis resultados, em que se espera que um determinado comportamento conduza a resultados específicos. Assim, e de acordo com Schunk (1991), enquanto variável que exerce influência na regulação do comportamento, as expetativas revelam o quanto as pessoas se sentem convictas para realizar uma dada tarefa com vista a alcançar um dado resultado. O entendimento de que expetativas de resultados designam motivações ou objetivos associando-as a capacidades cognitivas (i.e., as pessoas estão motivadas a agir acreditando que das suas ações poderão obter resultados positivos) aproxima o conceito à conceção de autoeficácia, enquanto crença pessoal acerca da capacidade para poder executar uma determinada tarefa, de forma atingir uma meta pré-definida (Schunk, 1991).

Bandura (1986) conceptualiza a expetativa de autoeficácia enquanto perceção pessoal, julgamento acerca da própria capacidade para organizar e executar os necessários circuitos de ação com vista a alcançar certos níveis de desempenho. Trata-se de um recurso cognitivo, que evidencia o grau de confiança da pessoa, e o quanto ela conta ser capaz de se envolver, para alcançar resultados desejados (cf. Bandura, 1997). A teoria da autoeficácia de Bandura (1977) defende que, quando uma pessoa acredita nas suas capacidades e que consegue executar uma tarefa com sucesso, os níveis de persistência e desempenho são mais acentuados. Deste modo, perceções de autoeficácia influenciam as expetativas de sucesso, estimulando o comportamento humano para enfrentar os desafios com maior desempenho (Bandura, 1977).

A autoeficácia pode ser entendida como construto específico, diferenciado em função da especificidade da situação, sendo possível observar, numa pessoa, diferentes níveis de confiança, face a diferentes contextos (cf. Bandura, 1997). Em contexto de ES, a expetativa de autoeficácia traduz a perceção do/a estudante, do seu grau de confiança, acerca da sua capacidade de desempenho académico (cf. Van Rooij et al., 2018).

A literatura revela que, durante o processo de execução da tarefa, indivíduos com maior

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

perceção de autoeficácia, tendem a ser mais resilientes face a eventuais obstáculos que possam surgir (e.g., Bandura, 1997; Klassen & Usher, 2010). Assim, e de acordo com esta pesquisa, os/as estudantes com maior perceção de autoeficácia tendem a optar por tarefas mais desafiadoras, estipulando objetivos mais ambiciosos, envolvendo-se mais e investindo mais empenho para os alcançar, comparativamente a pessoas com menor perceção de autoeficácia.

A autoeficácia também tem sido conceptualizada em termos mais latos, construída a partir das realizações pessoais e das experiências de vida de cada um. Esta perceção de confiança mais global para enfrentar desafios diversos, traduz a perceção pessoal de competência mais ampla, designando as expetativas de autoeficácia geral (e.g., Luszczynska et al., 2005; Schwarzer & Jerusalem, 1995; Sherer et al., 1982; Watt & Martin, 1994). Como será explicitado, neste estudo utilizou-se uma medida de autoeficácia geral.

Pintrich (2003) faz notar que, apesar das diferenças entre os vários construtos associados às expetativas, como a autoeficácia, as perceções de competência e expetativa de sucesso, a autodeterminação e expetativas de valor, ainda assim, o princípio geral é semelhante. O princípio geral traduz a ideia de que os/as estudantes que mais acreditam nas suas capacidades, confiando que se vão sair bem, tendem a serem mais motivados/as, em esforço, persistência e comportamento (Pintrich, 2003). Porém, a literatura também aponta a importância de se estimular expetativas de autoeficácia positivas que sejam congruentes com as habilidades dos/as estudantes (e.g., Bandura, 1986; O'Brien et al., 1992).

As expetativas são construídas em quase todas as situações quotidianas, são influenciadas pelas inúmeras interações que as pessoas vão estabelecendo sendo resultado da interação entre as experiências passadas e as expetativas futuras (Olson et al., 1996; Konings et al., 2008). À medida que vão vivenciando o ambiente académico, face às informações que vão reunindo, e às interações que vão estabelecendo, os/as estudantes vão alterando as suas expetativas (Astin, 1993; Howard, 2005). Deste modo, não obstante existirem certas características dos/as estudantes prévias, que permanecem inalteráveis durante a trajetória académica (e.g., género, origem familiar, notas de acesso ao ES), existem também características (e.g., motivações, expetativas, aspirações) que se podem modificar, nas interações e vivências experienciadas proporcionadas pelo ambiente institucional (Cole & McCormick, 2009; Pintrich & Schunk, 2002).

Quanto à sua natureza, há autores que conceptualizam as expetativas em função de manifestarem níveis mais elevados ou níveis menos elevados. Também há autores/as que distinguem expetativas otimistas de expetativas pessimistas. Um dos critérios para se distinguir expetativas como sendo, ou não, otimistas é tendo presente a realidade efetivamente alcançada, posteriormente à previsão (cf. Armor & Taylor, 1998). A ideia é perceber se a pessoa esperava mais do que realmente conseguiu alcançar, o que traduz expetativas otimistas, ou esperava menos, o que traduz expetativas pessimistas.

Para Armor e Taylor (1998), as expetativas são originadas, sobretudo, a partir de causas cognitivas, afetivas e emocionais. Em sentido semelhante Kuh et al. (2005) assinala que são sobretudo fatores psicológicos e cognitivos os que mais influenciam as expetativas, tais como as (a) habilidades associadas às notas que se contam alcançar, (b) a motivação face ao tempo que se conta dedicar ao estudo, (c) as aspirações educacionais associadas às possibilidades equacionadas face à conclusão do grau académico, (d) as atitudes positivas antecipadas do contexto académico que se espera encontrar.

As expetativas académicas interferem na forma como os/as estudantes percecionam o ambiente académico bem como na forma como optam por responder aos desafios com que se vão deparar (Armor & Taylor, 1998; Howard, 2005; Olson et al., 1996).

De acordo com Almeida (2019) sem expetativas académicas, não é possível ao/à estudante

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

mobilizar-se para ser bem-sucedido considerando que uma boa adaptação académica pode refletir a concretização das expetativas. Na perspetiva de Roese e Sherman (2007), a concretização das expetativas pode aumentar a probabilidade subjetiva, aquilo que designam de graus de certeza ou confiança para ações futuras, o que pode conduzir a maior crença de sucesso na tarefa subsequente. Quando as expetativas são atendidas, é maior a propensão os/as estudantes de se integrarem academicamente e socialmente (Braxton et al., 1995; Cole & McCormick, 2009). Quanto mais alinhadas as experiências de estudantes de 1.º ano com as suas expetativas, mais satisfeitos/as podem estar com a frequência académica, podendo refletir-se intenção de persistência no curso (Braxton et al., 1995).

Contudo, ao contrário, a pesquisa demonstra que, quando as expetativas não são concretizadas, existe uma discrepância entre aquilo que era esperado e aquilo que, na realidade, é alcançado. E, inexistindo uma gestão adequada das expetativas, é possível que se verifiquem sentimentos de frustração e de desânimo, potenciando uma desvinculação precoce da tarefa com resultados académicos pouco satisfatórios, que pode culminar na decisão pelo abandono académico (e.g., Armor & Taylor, 1998; Bandura, 1977; Braxton et al., 1995; Pleitz et al., 2015; Scheier & Carver, 1988; Tinto, 1993). Nessa medida, a promoção de expetativas adequadas nos/as estudantes face à realidade académica que vão enfrentar poderá revelar-se determinante para o sucesso académico de estudantes de ES (cf. Miller et al., 2005).

Na literatura internacional e nacional, vários estudos de avaliação das expetativas académicas para o ES têm destacado a multidimensionalidade do construto, descrevendo-o em várias dimensões, fazendo notar a diversidade de vivências que os/as estudantes contam experienciar com a formação académica no ES (e.g., Almeida et al., 2012; Araújo et al., 2014; Braxton et al., 1995; Casanova et al., 2019; Deaño et al., 2015; Kuh & Pace, 1998; Marinho-Araujo et al., 2015; Soares & Almeida, 2001). Alguns dos resultados desses estudos são partilhados seguidamente.

A investigação tende a revelar que estudantes, à entrada no ES, apresentam expetativas muito altas relativas à sua frequência académica (e.g., Almeida et al., 2016; Araújo et al., 2015; Deaño et al., 2015; Medeiros & Mendes, 2019; Soares et al., 2018; Vasconcelos & Almeida, 2018). Em contexto português, o estudo com estudantes de 1.º ano, de licenciatura, de ES universitário, de Almeida et al. (2016) apontou expetativas académicas elevadas. Neste estudo foram identificadas as seguintes dimensões: Formação para a Carreira/Emprego; Qualidade da Formação; Desenvolvimento Pessoal e Social; Interação Social; Pressão Social; Mobilidade Internacional; Envolvimento Político e Cidadania. Foram encontradas expetativas elevadas especialmente nas dimensões da Formação para o Emprego/Carreira, com o Desenvolvimento da carreira profissional e com a Qualidade da Formação. Por outro lado, as expetativas relacionadas com a Interação Social e com a Pressão Social foram aquelas que os/as estudantes pontuaram menos. Estes resultados revelaram que os/as estudantes portugueses/as estavam muito expetantes para, com a frequência académica, adquirirem formação de qualidade capaz de assegurar oportunidades de empregabilidade satisfatórias, de acordo com os seus projetos vocacionais, e para desenvolverem atributos pessoais, como a autonomia, a identidade, autoconfiança. Além disso, e de acordo com os autores, estes resultados sugerem que os/as estudantes, estando confiantes com as suas redes de suporte social (i.e., família e amigos), podem apresentar menores níveis de ansiedade, justificando-se os resultados mais baixos nas expetativas de pressão social e de interação social face às vivências que contam experienciar no novo contexto académico. O estudo de Araújo et al. (2018) com estudantes portugueses/as, de primeiro ano, de ensino universitário público, fez uma análise de perfis latentes, identificando seis perfis de estudantes em função das suas expetativas académicas com o ES. A maioria, (a) 84%, reportou expetativas moderadas relacionadas com o ES, (b) 8% revelou

USC DE COMPOSTELA

expetativas muito altas, (c) 4% relatou expetativas muito baixas e (d) 4% de estudantes de uma turma, reportou expetativas altas relacionadas com a qualidade da educação e com envolvimento político e cidadania, mas reportou expetativas baixas com a interação social e com a forma como previa lidar com a pressão social. Os autores consideram que a diferença de expetativas é motivada por aquilo que os/as estudantes contam ser os benefícios que o ES lhes vai proporcionar.

Também o estudo de Araújo et al. (2015), que se focou na avaliação das expetativas académicas de estudantes de 1.º ano universitários/as portugueses/as e espanhóis/las, encontrou expetativas académicas elevadas, particularmente nas dimensões da formação para o emprego e carreira e desenvolvimento pessoal e social, em estudantes de ambos os géneros, sendo mais baixas as expetativas com a interação social, com a mobilidade internacional e com o envolvimento político e cidadania. De acordo com Araújo et al. (2015) estes resultados podem relevar diferentes prioridades quanto ao envolvimento e adaptação ao ES. Os/as estudantes podem ter priorizado as preocupações com as vivências adaptativas, e possíveis dificuldades com a identificação com o curso e identidade para no início do seu percurso académico, deixando as questões relacionadas com a mobilidade e com o envolvimento político e cidadania para resolver mais tarde, no decurso da frequência académica (Araújo et al., 2015).

De outros países, no Brasil, pode destacar-se o estudo de Bisinoto et al. (2015), bem como o estudo de Fleith et al. (2020), ambos com estudantes de 1.º ano universitários/as, cujos resultados são concordantes com os anteriores, dando também conta das expetativas académicas elevadas relacionadas com a formação académica de qualidade potenciadora do sucesso profissional. Em contexto universitário moçambicano, o estudo de Bucuto et al. (2016) também encontrou expetativas académicas muito altas dos/as estudantes, à entrada no ES, relacionadas com a qualidade de formação, o desenvolvimento pessoal e social, a formação para o emprego, a interação social com colegas e com o envolvimento político e cidadania.

A vasta investigação tem permitido encontrar diferenciação nas várias dimensões das expetativas académicas avaliadas remetendo para a existência de diferentes perfis de estudantes, podendo evidenciar tipos de adaptação académica distintos (cf. Araújo & Almeida, 2015). Na seção seguinte, apresentam-se pesquisas empíricas encontradas em torno das expetativas académicas e a sua interação com múltiplas variáveis, pessoais, contextuais e académicas, que têm permitido caracterizar, com mais profundidade, os/as estudantes que frequentam o ES.

2.3.1. Expetativas académicas à entrada no ES associadas a variáveis pessoais, contextuais e académicas

Behtoui (2017) considera que não se pode dissociar o estudo das expetativas académicas dos/as estudantes da caracterização das suas condições socioculturais e económicas porque elas influenciam e moldam a sua construção. Vários estudos apoiam esta conclusão, como se apresentará nesta secção.

No estudo do próprio Behtoui (2017), que avaliou as expetativas de estudantes de zonas urbanas mais desfavorecidas da Suécia, tendo em conta o contexto sociocultural e económico destes/as estudantes, verificou-se não só a influência de variáveis como o género, a idade, a raça/etnia, a classe de origem, como também a influência de interações com pessoas significativas (i.e., pai(s) e/ou mãe(s), professores/as, amigos) e respetivas expetativas, no processo de construção das suas próprias expetativas, relacionadas com a formação académica, bem como no seu desempenho académico.

Especificamente sobre o género, vários estudos sugeriam que, à entrada no ES, estudantes do género feminino tendiam a apresentar expetativas mais elevadas comparativamente a

estudantes do género masculino (e.g., Araújo et al., 2015; Besa Gutiérrez et al., 2021; Bisinoto et al., 2015; Bucuto et al., 2016; Medeiros & Mendes, 2019). Para Vasconcelos e Almeida (2018), níveis mais elevados de expetativas de estudantes do género feminino podem estar relacionados com melhores níveis de compromisso, permanência e desempenho académico.

Porém, outros estudos apontaram conclusões diferentes, demonstrando, por exemplo, que, à medida que avançavam no ano letivo, eram os estudantes de género masculino aqueles que reportaram expetativas mais elevadas (e.g., Costa et al., 2014; Diniz et al., 2018; Rodríguez et al., 2014). Particularmente, destaca-se o estudo de Costa et al. (2014), que recolheu dados acerca das expetativas académicas a meio do período letivo, após seis meses de vivências académicas, de estudantes de ES universitário português de 1.º ano, revelando maiores expetativas de estudantes do género masculino comparativamente a estudantes de género feminino, com resultados mais diferenciadores nas dimensões Formação para o Emprego e com o Envolvimento Político e Cidadania. Também o estudo de Diniz et al. (2018), no final do primeiro semestre do 1.º ano do curso, avaliou expetativas académicas de estudantes de ES portugueses e espanhóis, em sete dimensões, designadamente: Formação para o Emprego; Desenvolvimento Pessoal e Social; Mobilidade Estudantil; Envolvimento Político e Cidadania; Pressão social; Qualidade da Educação; Interação social. Nesse âmbito, o estudo de Diniz et al. (2018) encontrou diferenciação de expetativas em função do género, constatando que estudantes do género masculino tendiam a ter expetativas académicas mais altas em cinco das sete as dimensões estudadas, designadamente na Formação para o Emprego, Desenvolvimento Pessoal e Social, Mobilidade Estudantil, Envolvimento Político e Cidadania e Pressão Social, sendo mais evidente a diferenciação nas dimensões relacionadas com a Formação para o Emprego, Mobilidade Estudantil e com o Envolvimento Político e Cidadania. Neste estudo foram encontrados valores médios similares para ambos os géneros na Qualidade da Educação. Na expetativa com a Interação Social não foram encontradas diferenças entre os géneros estatisticamente significativas. Para Diniz et al. (2018), a divergência entre os resultados encontrados com outros, como aqueles encontrados nos estudos citados, pode dever-se ao momento em que a avaliação das expetativas é realizada sendo possível que, no decurso da frequência académica, face às experiências vivenciadas, podem ser estudantes do género feminino as que mais ajustam as expetativas iniciais. Estes dados também permitem questionar até que ponto as expetativas académicas iniciais de estudantes do género feminino estarão alinhadas com a realidade académica vivenciada.

Já Rodríguez et al. (2014) avaliaram as expetativas académicas de estudantes de ES espanhóis/las, nas seguintes dimensões: Formação Emprego/Carreira; Desenvolvimento Pessoal e Social; Mobilidade Estudantil; Envolvimento Político e Cidadania; Pressão Social; Qualidade da Formação; Interação Social. Estas expetativas foram avaliadas em dois momentos distintos: (a) no início do percurso académico e (b) no final do primeiro semestre do 1.º ano curricular. O estudo de Rodríguez et al. (2014) verificou que, à entrada no ES, eram estudantes de género feminino as que apresentavam expetativas mais elevadas, em cinco das sete dimensões das expetativas académicas estudadas, nomeadamente: Formação Emprego/Carreira; Desenvolvimento Pessoal e Social; Mobilidade Estudantil; Envolvimento Político e Cidadania; Pressão Social. Porém, e alinhado com o também encontrado também por Costa et al. (2014) e por Diniz et al. (2018), no final do primeiro semestre, eram estudantes de género masculino aqueles que apresentavam essas expetativas mais elevadas. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, em função do género, nas expetativas com a Qualidade da Formação nem com a Interação Social. Também Rodríguez et al. (2014) sugerem que, comparativamente a estudantes de género masculino, são as estudantes que mais parecem ajustar as suas expetativas académicas iniciais, à medida que avançam no percurso

USC
COMPOSTELA

letivo, ainda que, tal como o encontrado em outros estudos, estudantes de ambos os géneros tenham evidenciado diminuição das expetativas no decurso do ano letivo.

A pesquisa em torno das expetativas académicas de estudantes de ES tem também revelado associações interessantes com a idade. O estudo de Costa et al. (2013), com 430 estudantes portugueses/as de 1.º ano de engenharia, mostraram um padrão diferenciador das expetativas académicas em função da idade. Os resultados mostraram que, comparativamente a estudantes com mais de 23 anos, estudantes mais jovens eram os/as que apresentaram expetativas mais elevadas, sobretudo relacionadas com a pressão social e interação social, seguindo-se as expetativas em relação ao envolvimento político e cidadania e à formação para o emprego/carreira, embora com menor expressão, não existindo diferenciação na expetativa com a qualidade da formação. Para Costa et al. (2013), estudantes mais jovens podem, à partida, ter menos responsabilidades sociofamiliares justificando-se uma maior disponibilidade para interagir e relacionar-se com os novos colegas. Além disso, é possível que estudantes maiores de 23 anos procurem a formação superior para consolidar conhecimentos, e não estejam tão expetantes com a formação para o emprego/carreira, nem tão disponíveis para o envolvimento político e cidadania, como demonstraram estar estudantes mais jovens. No mesmo sentido, o estudo de Costa et al. (2016), com 378 estudantes de engenharia de um instituto politécnico do norte de Portugal, encontrou diferenciação nas expetativas em função da idade, sendo os/as estudantes menores de 23 anos os/as que reportaram níveis mais elevados em todas as dimensões das expetativas avaliadas (i.e., formação para o emprego e desenvolvimento de carreira, qualidade da formação, pressão social, envolvimento político e cidadania e interação social). Também os resultados do estudo de Bucuto et al. (2016), que encontrou diferenciação nas expetativas em função do género e da idade, revelaram que estudantes mais jovens (i.e., com idade não superior a 20 anos) foram os/as que reportaram expetativas mais elevadas em todas as dimensões avaliadas (i.e., qualidade da formação, desenvolvimento pessoal e social, formação para o emprego, interação social com os/as colegas, envolvimento político e cidadania).

Porém, ao controlar as variáveis género e idade em função das expetativas académicas, os resultados do estudo de Araújo et al. (2018), com 2.478 estudantes portugueses, de primeiro ano, de ensino universitário público, mostraram alguns resultados que vão em sentido inverso aos reportados nos estudos anteriormente mencionados. Os resultados do estudo de Araújo et al. (2018) evidenciaram que eram os/as estudantes com idades inferiores a 20 anos os/as que apresentaram expetativas mais baixas comparativamente a estudantes com idade superior a 20 anos. Note-se que o ponto de corte etário neste estudo foi diferente do estudo anterior. Para os autores, as expetativas mais elevadas podem estar associadas à maturidade de carreira e de desenvolvimento pessoal, alertando, contudo, para a possibilidade de dificuldades de adaptação de alguns/mas destes/as estudantes, quando confrontados com a necessidade de poderem ter de conciliar os seus estudos com outras responsabilidades como familiares ou profissionais.

Alguma investigação encontrou diferenças nas expetativas académicas em função da escolaridade do(s) pai(s) e da(s) mãe(s). O estudo de Costa et al. (2014) destacou (a) diferenças significativas de expetativas académicas, de estudantes de 1.º ano de ES, encontradas na dimensão da mobilidade estudantil internacional em função do género, bem como (b) diferenças significativas de expetativas académicas em função da variável relacionada com a conclusão do ES de um dos progenitores (c) e da área científica do curso frequentado pelos/as estudantes. Os dados sugeriram expetativas mais altas na dimensão mobilidade estudantil internacional, de estudantes com, pelo menos, um do(s) pai(s) e/ou mãe(s), com formação académica de ES, para as estudantes que frequentam cursos da área das ciências e tecnologias (C&T) e, no caso de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

estudantes do género masculino, para os estudantes que frequentavam cursos da área das ciências sociais e humanas (CS&H).

Ao avaliar as expetativas académicas em função de ser, ou não, estudante de primeira geração por inexistir histórico familiar de frequência do ES (e.g., pai(s), mãe(s) e irmão(s)/ã(s), as conclusões do estudo de Araújo et al. (2015) revelaram que estudantes portugueses/as de 1.º ano de ES, com pai(s) e/ou mãe(s) com formação superior, eram os/as que reportaram expetativas mais elevadas comparativamente a estudantes de primeira geração.

Alinhado com o estudo anterior, o estudo de Araújo et al. (2018) verificou que estudantes de famílias com pai(s) e/ou mãe(s) com formação académica superior reportaram maiores expetativas relacionadas com o compromisso político e experiências de cidadania, mas pontuaram expetativas mais baixas de interação social e lazer bem como acerca da forma como preveem lidar com as pressões sociais. Araújo et al. (2018) dão conta da potencial vantagem destes/as estudantes, com pai(s) e/ou mãe(s) com educação ao nível do ES, comparativamente a estudantes de primeira geração, sem histórico familiar de ES. Os/as primeiros/as, face à formação académica do(s) pai(s) e/ou mãe(s), poderão dispor de maior apoio para enfrentar as exigências do ES e, além disso, de mais informação acerca daquilo que poderão experienciar durante o percurso académico, facilitando o processo adaptativo. Assim, o nível de escolaridade do(s) pai(s) e/ou mãe(s) pode influenciar não só no tipo de escolhas, realizadas durante as trajetórias académicas, como também a qualidade do processo adaptativo (cf. Araújo et al., 2018). O estudo de Araújo et al. (2018) permitiu identificar um perfil de estudante com expetativas moderadamente altas, mais focado na sua adaptação e envolvimento académico, constituído, maioritariamente, por estudantes do género masculino, e estudantes de idade superior a 20 anos, cujo(s) pai(s) e/ou mãe(s) tinham concluído formação no ES. De acordo com Araújo et al. (2018), os dados sugerem que este perfil de estudante parece mais focado nas experiências pessoais, académicas e relacionadas com o desenvolvimento da carreira e não tão focado nas pressões sociais que possam sentir ou no desenvolvimento de relações sociais. E, face às expetativas que pontuaram, Araújo et al. (2018) sugerem que este perfil de estudante pode estar potencialmente mais protegido face a efeitos negativos de expetativas irrealistas.

Alguns estudos encontraram relação entre a formação académica prévia ao ES e as expetativas académicas avaliadas à entrada do ES, sugerindo que o modo como os/as estudantes são preparados/as durante a frequência do ensino secundário contribui para as suas expetativas com o ES (cf. Clark & Ramsay, 1990). Neste sentido, destaca-se o estudo de Polanco et al. (2014), com estudantes de medicina de 1.º ano de ES espanhol, cujos resultados permitiram concluir que tanto (a) a formação académica anterior, indicada pelas notas obtidas no ensino secundário, bem como (b) as expetativas académicas avaliadas à entrada no ES, estavam associadas ao bem-estar académico vivenciado pelos/as estudantes, após o 1.º semestre de frequência académica. Os autores destacaram a relevância do efeito destas associações pela importância que o bem-estar geral pode ter no desempenho académico dos/as estudantes. Também o estudo de Araújo et al. (2014b), com 316 estudantes de 1.º ano de ES, com idades inferiores a 23 anos, revelaram algumas associações entre certas dimensões de expetativas com a preparação académica prévia (i.e., indicada pela nota de candidatura ao ES. No estudo de Araújo et al. (2014b), particularmente em estudantes de ciências e tecnologias (C&T), foi encontrada (a) uma associação negativa, porém fraca, entre a expetativa de interação social com a nota de acesso ao ES e (b) uma associação negativa entre a expetativa de pressão social com a nota de acesso ao ES. Para os autores, ainda que com alguma prudência, estes resultados podem sugerir que estudantes com notas de acesso ao ES mais elevadas podem-se sentir menos pressionados pela família e pelos/as amigos/as nas suas decisões relacionadas com a frequência

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

académica, não sendo a expetativa de ter convívios com colegas nem a participação em eventos extracurriculares as suas prioridades.

Sobre a avaliação das expetativas académicas em função da área científica do curso frequentado no ES também foram encontradas associações interessantes. O estudo de Besa Gutiérrez et al. (2021), avaliou expetativas académicas (Formação para o Emprego e Carreira; Desenvolvimento Pessoal e Social; Mobilidade Estudantil; Envolvimento Político e Cidadania; Pressão Social; Qualidade da Formação; Interação Social) com 940 estudantes espanhóis/las de cursos das seguintes áreas: Artes e Humanidades; Ciências Experimentais; Ciências da Saúde; Ciências Sociais e Jurídicas; Engenharia e Arquitetura. O estudo apontou que estudantes espanhóis/las de cursos da área científica das Artes e Humanidades, eram os/as que revelaram expetativas mais baixas na dimensão da Formação para o Emprego e Carreira, comparativamente a estudantes de cursos da área das Ciências Sociais e Jurídicas e a estudantes de Ciências da Saúde. Na visão dos autores, estes dados podem estar relacionados com os baixos níveis de empregabilidade que é possível encontrar em pessoas com formação nestas áreas de conhecimento. O estudo de Porto e Soares (2017), com 400 estudantes de ES brasileiros/as, encontrou diferenças entre expetativas e adaptação académica em estudantes de diversas áreas do conhecimento. Os resultados indicaram expetativas mais elevadas com diferença significativa na dimensão relacionada com a utilização de recursos (e.g., áreas de lazer, cantinas, bibliotecas) em estudantes de cursos das áreas das ciências exatas e humanas. Estes dados podem estar relacionados com a intenção de uma interação bem-sucedida com ambiente institucional, sendo este um indicador de uma adaptação ao ES bem-sucedida (cf. Van Roiij et al., 2018).

Em síntese, os diversos estudos sugerem a influência de variáveis de natureza diversa na construção das expetativas académicas dos/as estudantes.

Quanto ao género, os estudos tendem a revelar que, à entrada do ES, estudantes do género feminino apresentam expetativas académicas mais elevadas, comparativamente aos estudantes. Porém, durante a frequência académica, são estudantes do género masculino os que tendem a revelar expetativas mais elevadas do que as estudantes. Perante estes resultados, investigações adicionais, de cariz longitudinal, poderiam contribuir para reforçar o conhecimento sobre o modo como estas disparidades se explicam.

Relativamente à idade, a maioria dos estudos encontrados sugere diferenciação dos/as estudantes em função da idade, revelando que estudantes com mais maduros/as tendem a apresentar expetativas mais baixas do que estudantes mais novos/as, embora tenham sido encontrados alguns resultados um pouco ambíguos. De facto, a diversidade estudantil, no que concerne ao fator idade, e as conexões com a natureza das suas expetativas, é um aspeto relevante a ser considerado no ES. É importante que as IES disponibilizem serviços de apoio a todos/as os/as estudantes de modo a garantirem condições de equidade na frequência do ES.

Os estudos encontrados são unânimes em revelar o impacto do nível de escolaridade do(s) pai(s) e/ou da(s) mãe(s) nas expetativas académicas dos/as estudantes podendo existir maior apoio e acesso a informação (sobre o ES) nos/as estudantes com pai(s) e mãe(s) com formação de ES, o que pode favorecer o modo como estes/as estudantes se adaptam ao ES, contrariamente a estudantes de primeira geração. Genericamente, tal sugere que os/as estudantes estão inseridos em diferentes contextos socioculturais que influenciam, de modo diferencial, as suas expetativas relacionadas com o ES. Particularmente, tal sugere a relevância e influência da família na construção das expetativas dos/as estudantes.

Quanto à relação entre a formação académica prévia ao ES com as expetativas académicas, tal parece ter razão de ser atendendo a que estudantes com melhor formação académica prévia (notas de acesso ao ES mais elevadas) terão mais possibilidades de serem admitidos/as no curso

USC SANTIAGO DE COMPOSTELA

da sua primeira opção e isso pode justificar a priorização dos estudos, dissociado da pressão familiar e de outras expetativas, como as de interação social.

A diferenciação entre as áreas científicas dos cursos em função das expetativas parece dever-se ao modo como os/as estudantes contam desenvolver a sua identidade académica e profissional sendo, por isso, importante que as IES proporcionem experiências académicas e condições institucionais adequadas a todos/as os/as estudantes, independentemente da área do curso que frequentam, podendo, assim, contribuir para atenuar estas diferenças.

Estes estudos são importantes porque permitem uma caracterização dos/as estudantes em função das suas expetativas, fornecendo pistas sobre o modo como diferentes variáveis pessoais (e.g., género, idade), contextuais [e.g., nível de escolaridade do(s) pai(s) e/ou da(s) mãe(s)] e académicas (e.g., formação académica prévia, área científica do curso escolhida) contribuem para explicar a variação de expetativas académicas.

Importa dar conta que as expetativas académicas, e sua interação com variáveis pessoais, contextuais e académicas, para além de se constituírem como uma variável relevante no processo de transição e adaptação ao ES, influenciam o envolvimento na aprendizagem e sucesso académico dos/as estudantes do ES (Araújo et al., 2015; Konings et al., 2008; Vasconcelos & Almeida, 2018) podendo ser determinantes na permanência e no abandono (Longden, 2006), como sugerem algumas pesquisas empíricas que se apresentam na secção seguinte.

2.3.2. A relevância das expetativas académicas no desempenho académico no ES

O entendimento de que as expetativas académicas, enquanto construto multidimensional, têm relevância no percurso académico de estudantes de ES, conduziu Farias e Almeida (2020) a uma revisão sistemática de investigações realizadas, na última década, acerca de expetativas académicas. A análise feita evidenciou que as expetativas estavam relacionadas com características pessoais, sociais e familiares, bem como com variáveis académicas antecedentes ao ES, como exposto na secção anterior, e prediziam variáveis tais como a adaptação, o grau de satisfação e bem-estar, assim como o sucesso académico de estudantes de ES.

Também Cole (2017) realizou uma revisão sistemática de literatura, resumindo nove estudos de diferentes países que, em comum, focavam a relevância das expetativas, da integração académica e social, e do modo como a motivação e a aprendizagem se processavam nas experiências académicas de estudantes de 1.º ano. Destas análises, Cole (2017) concluiu que, face aos desafios com que se deparavam à chegada no ES, nem sempre se verificava um progresso positivo do estado motivacional e das aprendizagens em estudantes de 1.º ano. Como tal, para Cole (2017) é essencial aprofundar mais os fatores facilitadores e inibidores de uma transição bem-sucedida, destacando a importância do papel das expetativas nas experiências de integração social e académica, dos/as estudantes de 1.º ano.

Em alguns estudos, as expetativas dos/as estudantes são conceptualizadas em termos das dificuldades que antecipam. O modo como os/as estudantes vão enfrentar as dificuldades na adaptação, sentidas nos primeiros tempos de frequência de ES, pode ser crucial para a decisão de permanência ou de abandono académico (Costa et al., 2013; Santos et al., 2019). De uma maneira geral, vários estudos apontaram que os/as estudantes, à entrada no ES, perspetivavam poucas dificuldades de adaptação relativamente ao seu percurso académico (e.g., Almeida et al., 2006; Casanova & Almeida, 2016; Casanova et al., 2020; Paulo & Almeida, 2018) podendo revelar níveis de otimismo acentuado, face às suas expetativas de adaptação ao ES. Por outro lado, níveis de otimismo mais elevados podem sugerir níveis mais elevados de esforço e investimento nas tarefas académicas (Almeida et al., 2016). Ir-se-á detalhar melhor estas possibilidades ao se apresentar resultados específicos dos estudos seguidamente.

Ao analisar as dificuldades antecipadas de adaptação ao ES, relacionadas com as dimensões (a) estudo/ aprendizagem, (b) relacionamento interpessoal e de (c) autonomia, o estudo de Casanova e Almeida (2016), com 2471 estudantes universitários/as portugueses/as, no seu 1.º ano no ES, verificou que as maiores dificuldades antecipadas se relacionavam com a área das aprendizagens e rendimento académico, particularmente em estudantes do género masculino. Porém, eram estudantes do género feminino e estudantes deslocados/as (i.e., em tempo de aulas vivem alojados/as fora da morada do agregado familiar) os/as que antecipavam maiores dificuldades no domínio do relacionamento interpessoal e na criação de uma rede de suporte social (e.g., relacionamento com novos/as colegas).

Ainda acerca das dificuldades de adaptação ao ES antecipadas pelos/as estudantes à entrada do ES, o estudo de Almeida et al. (2006) encontrou associações interessantes entre (a) as dificuldades antecipadas à entrada do ES com as notas de acesso ao ES bem como entre (b) as dificuldades antecipadas à entrada do ES com as classificações de final de 1.º ano curricular no ES. Os resultados deste estudo mostraram associações estatisticamente significativas entre a nota de acesso ao ES e as dificuldades académicas antecipadas à entrada do ES relacionadas com questões económicas, aprendizagem e de relacionamento com os pares. Os/as estudantes que não anteciparam dificuldades económicas e de aprendizagem, assim como os/as estudantes que anteciparam dificuldades de relações interpessoais com os pares eram os/as estudantes com notas de acesso ao ES mais elevadas. Além disso, os dados deste estudo indicaram que estudantes com menor aproveitamento académico no ES eram os/as que antecipavam maiores dificuldades de aprendizagem à entrada do ES. Inversamente, estudantes que antecipavam maiores dificuldades de relações interpessoais eram os/as estudantes que apresentaram melhor desempenho académico no final do 1.º ano no ES.

Face às exigências do ES, Casanova et al. (2020) consideram que o grau de maturidade e os recursos pessoais que os/as estudantes conseguem mobilizar, podem ser determinantes na superação das dificuldades de adaptação ao ES, podendo até influenciar a decisão de permanência ou abandono do ES.

Procurando comparar as dificuldades de adaptação ao ES antecipadas pelos/as estudantes à entrada do ES, com as dificuldades de adaptação ao ES efetivamente experienciadas (i.e., avaliadas em meados do 1.º semestre do 1.º ano), o estudo de Casanova et al. (2020) com 650 estudantes portugueses/as de 1.º ano de ES universitário, encontrou diferenças interessantes. Tendencialmente, à medida que estes/as estudantes avançavam no ciclo de estudos, as dificuldades sentidas iam diminuindo, com exceção das dificuldades relacionadas com a aprendizagem (i.e., métodos de estudo, capacidade de executar e concluir, atempadamente, as tarefas escolares, participação em contexto de sala de aula). Para os autores, estes resultados podem evidenciar a existência de uma eventual expetativa desvirtuada, no que respeita ao grau de exigência das aprendizagens que precisam ser feitas no ES, comparativamente ao grau de exigência daquelas realizadas durante o ensino secundário.

Na literatura, não obstante se encontrar indicadores de associações entre variáveis relacionadas com expetativas, avaliadas no início da frequência académica, com o desempenho académico verificado no ES, há especificidades que devem ser consideradas, dada a disparidade entre alguns resultados encontrados. Por exemplo, Krammer et al. (2016) estudaram o modo como as expetativas realistas de trabalho previam o desempenho académico dos/as estudantes no ES. Com efeito, note-se que as expetativas realistas são conceptualizadas enquanto semelhança entre as expetativas dos/as estudantes com a sua frequência académica e a experiência efetivamente vivenciada no ES (Braxton et al., 1995). Nesse quando, o estudo de Krammer et al. (2016) com estudantes de ES da Áustria, revelou que as expetativas realistas, de início do curso, eram variáveis preditoras de sucesso académico. Investigando o impacto das

USC DE COMPOSTELA

expetativas e vivências académicas no rendimento dos/as estudantes universitários/as de 1.º ano, em Portugal, também o estudo de Fernandes e Almeida (2005) verificou que os/as estudantes com melhor rendimento académico no final do 1.º ano foram aqueles/as que, à entrada no ES, manifestaram expetativas mais realistas relacionadas com o investimento institucional, com a utilização dos recursos, e com o envolvimento social.

Em sentido oposto, o estudo de Snyder et al. (2002), nos EUA, verificou uma associação positiva entre as expetativas elevadas, avaliadas no início dos cursos, e as notas de avaliação de final do curso, estando também associadas a menores taxas de desistências.

Já o estudo de Bucuto (2016), anteriormente citado, revelou que o desempenho académico dos/as estudantes, do final do 1.º ano do ES não era determinado pelas expetativas académicas. Este estudo, e outros como o de Santos et al. (2020), com estudantes portugueses de ES, indicaram que o nível de preparação académica prévia, indicado pelas classificações dos/as estudantes na conclusão do grau académico anterior, eram um preditor do desempenho académico verificado no ES. Concretamente, o estudo de Santos et al. (2020) verificou que 25% da variabilidade do desempenho académico verificado no ES era explicado pelo nível de preparação académica prévia, indicado pelas classificações dos/as estudantes na conclusão do grau académico anterior.

Alguma pesquisa empírica foca-se nos efeitos que a discrepância entre as expetativas iniciais e a experiência académica vivenciada pelos/as estudantes pode ter no seu percurso académico. Por exemplo, o estudo de Pleitz et al. (2015), com 225 estudantes do ES espanhol, verificou que as discrepâncias entre as expetativas iniciais e as experiências académicas vivenciadas predisseram significativamente a satisfação e retenção dos alunos no segundo ano. Os dados deste estudo indicaram que os/as estudantes que sentiam que as suas expetativas sociais ou institucionais não tinham sido alcançadas eram os/as menos propensos a permanecer no ES. Contudo, o estudo de Smith e Wertlieb (2005), com estudantes de 1.º ano de ES, face ao desalinhamento entre as suas expetativas sociais e académicas e as suas experiências académicas vivenciadas no meio e no final do 1.º ano, encontrou resultados um pouco distintos. Embora as expetativas/experiências académicas e sociais não tenham sido preditores significativos do desempenho académico do 1.º ano, os dados do estudo Smith e Wertlieb (2005) permitiram aos autores concluir que estudantes com expetativas sociais e académicas elevadas e irrealistas tiveram médias de notas no 1.º ano mais baixas comparativamente a estudantes com expetativas médias ou abaixo da média.

Investigando as expetativas académicas dos/as estudantes sul-africanos/as, à chegada ao ES, a pesquisa de Mcghie (2012) revelou que poucos/as eram os/as estudantes que acediam ao ES com expetativas realistas, dando conta da sua influência no rendimento académico obtido no ES. No seu estudo, Mcghie (2012) identificou dois perfis de estudantes, diferenciados pela natureza das suas expetativas académicas, face à frequência do ES.

Um perfil era constituído por estudantes que, quanto à frequência do ES, tinham baixas expetativas de: (a) ter aprendizagens mais difíceis, (b) ter um trabalho mais árduo com o estudo, (c) encontrar pouca diferença entre a exigência do estudo do ES e a exigência do estudo que tiveram no ensino secundário que concluíram. Este perfil era composto, maioritariamente, por estudantes de famílias sem histórico de frequência no ES (i.e., estudantes de primeira geração), provenientes de meios socioeconómicos mais desfavorecidos (Mcghie, 2012).

O segundo perfil era constituído por estudantes que, face à frequência do ES, tinham expetativas elevadas de: (a) encontrar uma exigência muito mais elevada no estudo que ia realizar, comparativamente ao tipo de estudo realizado durante o ensino secundário, (b) só com muita dedicação é que seria possível alcançar sucesso académico, (c) assumir a responsabilidade na condução da própria aprendizagem.

USC DE COMPOSTELA

O estudo de Mcghie (2012) verificou que o segundo perfil de estudantes conseguiu melhor desempenho académico, comparativamente ao primeiro perfil de estudantes mencionado. Mcghie (2012) explicou que o segundo perfil de estudantes mencionado conseguiu melhor desempenho académico porque apresentava expetativas realistas, antecipando a exigência e o grau de esforço que precisava dedicar ao estudo no ES, estando, assim, mais bem preparado para lidar com os desafios. Deste modo, ter expetativas de trabalho realistas pode ser determinante para o sucesso académico de estudantes de ES (Mcghie, 2012).

Estudando a relevância das expetativas académicas no desempenho académico de estudantes de enfermagem, em Espanha, o estudo de Roso-Bas et al. (2016) verificou que as expetativas negativas face ao futuro foi o principal fator que contribuiu para a intenção de abandonar o ES. Pessoas com uma postura mais pessimista tenderam a ter mais dificuldades em ultrapassar os problemas, bem como a comprometerem-se com metas e, por isso, apresentaram maior risco de abandono académico (Roso-Bas et al., 2016). Já as melhores competências emocionais e as expetativas otimistas, de acordo com Roso-Bas et al. (2016), assumiram um papel relevante na permanência e sucesso académicos dos/as estudantes. No mesmo sentido, Vasconcelos e Almeida (2018) referem que expetativas positivas, mas realistas, revelam a capacidade dos/as estudantes para enfrentarem as mudanças decorrentes da entrada no ES. Deste modo, salientam que a frequência académica será mais bem-sucedida para estudantes com expetativas positivas e realistas, por demonstrarem acreditar serem capazes de resolver, adequadamente, as dificuldades e os desafios que vão surgir, ao longo do seu percurso académico.

Estas evidências empíricas possibilitam um conhecimento mais aprofundado da natureza das expetativas académicas dos/as estudantes, e das suas implicações no percurso académico, o que pode ajudar a IES a conhecerem melhor os/as estudantes com perfis e aspirações tão diversificados. Pois, tal como preconizam Farias e Almeida (2020), é fundamental que as IES possuam um conhecimento profundo da multiplicidade de perfis estudantis que nelas ingressam, sabendo quem são, de onde vêm, e o que esperam com a frequência académica. Só com o conhecimento institucional do seu público, é que as IES poderão ser capazes de ajustar as políticas educativas, perspetivando melhor sucesso académico para os/as estudantes (cf. Farias & Almeida, 2020).

Em síntese, os/as estudantes chegam ao ES com determinadas expetativas. Porém, as experiências académicas e sociais vivenciadas podem conduzir a sentimentos de satisfação ou, pelo contrário, o ambiente académico encontrado pode não corresponder às expetativas iniciais, justificando-se, muitas vezes, por expetativas irrealistas dos/as estudantes. Dada a heterogeneidade dos perfis de estudantes encontrados no ES, no que se refere às suas características pessoais e contextuais, cada vez mais as preocupações com o acesso e com a equidade no ES são emergentes, refletindo-se na conceptualização de modelos e abordagens teóricos, cada vez mais aprofundados, sobre os fenómenos da permanência e do abandono no ES, como a seguir se procura descrever.

2.4. TRAJETÓRIAS DE PERMANÊNCIA E DE ABANDONO NO ES: MODELOS E ABORDAGENS

A literatura tende a ser consensual na definição do conceito de permanência do/a estudante no ES, entendendo-o como a frequência, progressão, e conclusão do mesmo curso em que foi realizada a inscrição (Fonseca & García, 2016). Basicamente, refere-se à ação do/a estudante conseguir completar o curso em que se inscreveu. Vários/as autores/as consideram que estudantes que permanecem no ES são estudantes que persistem, com capacidade e motivação

para alcançar os seus objetivos académicos, com vista à obtenção do diploma de conclusão do curso (e.g., Astin, 1975; Berger et al., 2005; Himmel, 2002; Swail, 1996).

Pelo contrário, na literatura são encontradas definições mais variadas associadas ao conceito de abandono. Por exemplo, referindo-se ao fenómeno do abandono académico, Tinto (1975) sugeriu que o mesmo pode refletir-se no: (a) abandono do curso, (b) abandono da IES, (c) abandono do sistema de ES. Hagedorn (2006) sinalizou que a saída prematura do/a estudante pode não ser definitiva, podendo, mais tarde, retomar os estudos, no mesmo curso ou mudando de curso, no mesmo regime de frequência de aulas (i.e., integral ou parcial) ou mudando de regime de frequência, para a mesma IES, ou transferindo-se para outra IES. De acordo com Casanova et al. (2019b), as circunstâncias inerentes à mudança de curso e/ou de transferência de IES podem justificar-se pela intenção de o/a estudante querer reajustar o percurso formativo ou reajustar a trajetória vocacional ou de carreira.

Casanova et al. (2019b) distinguiram diferentes dimensões em que pode ocorrer o fenómeno do abandono académico, designadamente, (a) o "dropout" que se dá quando ocorre o abandono definitivo do ES, (b) o "stopout" que se relaciona com uma pausa temporária nos estudos, existindo a intenção por parte do/a estudante, de retomar os estudos mais tarde, (c) o "optout" que evidencia situações de mudança de curso e/ ou de IES. Consequentemente, a multiplicidade das dimensões que o abandono pode assumir torna complexa a identificação daquilo que suscitou a saída do estudante do curso, se consistiu na mudança de planos vocacionais justificando-se a transferência para outra IES ou, no limite, se consistiu na saída definitiva do sistema de ES. Todas estas situações têm interesse do ponto de vista da investigação sobre o percurso dos/as estudantes no ES.

Ainda assim, de acordo com Casanova (2020), não é possível caracterizar o fenómeno da permanência, e até mesmo o fenómeno de persistência, sem se abordar o fenómeno do abandono porque, embora se trate de fenómenos diferenciados, existem algumas variáveis similares, preditoras da permanência e do abandono, apesar do seu impacto e do modo como exercem influência ser distinto.

A literatura tem revelado a existência de extensos fatores e de diversas variáveis que determinam a decisão dos/as estudantes pela permanência ou pelo abandono do ES (e.g., Bernardo et al., 2016; Casanova et al., 2018; Casanova, 2020; Castaño et al., 2004; Gallego et al., 2021; García et al., 2016).

No âmbito da frequência do ES, os/as estudantes sujeitam-se a várias mudanças no seu desenvolvimento, sendo consecutivamente organizadas ao longo de um continuum, em função da adaptação, podendo essas mudanças positivas ou negativas (cf. Pascarella & Terenzini, 1991). Ao explorar os efeitos que as experiências vivenciadas no ES têm nos/as estudantes, Pascarella e Terenzini (1991) postulavam a ideia de que tais experiências funcionam como uma espécie de teste de desenvolvimento entre a adolescência e a adultez. Nesse seguimento, Pascarella e Terenzini (1991) sugeriram que, na realidade, todos os tipos de experiência vivenciadas no ES, durante a trajetória académica, sejam de natureza académica e/ou social, influenciam o desenvolvimento dos/as estudantes.

Na sua teoria de desenvolvimento psicossocial de estudantes universitários/as, Chickering e Reisser (1963) postulam que, no âmbito da sua frequência académica, os/as estudantes devem ser capazes de alcançar certas competências, designadamente: (a) gerir emoções, (b) desenvolver a autonomia para a independência, (c) estabelecer a sua identidade consolidando a consciência de si, (d) construir relações interpessoais, (e) construir propósitos de vida, (f) desenvolver a integridade tendo em conta os seus valores nas escolhas pessoais realizadas. Embora seja um documento antigo, estas reflexões continuam a fazer sentido. Nesta perspetiva, Chickering e Reisser (1963) chamavam (já nos anos 60) a atenção para a qualidade dos

USC DE COMPOSTELA

contextos académicos, dando conta que, cabe às IES proporcionarem as adequadas condições que permitam aos/às seus/suas estudantes atingirem tais competências.

Há uma vasta literatura que evidencia que, durante a frequência académica no ES, ocorrem transformações no desenvolvimento dos/as estudantes, influenciadas pelos contextos em que interagem, que podem levá-los/as a modificar a intenção de permanecer no ES. Instigados pelo interesse de querer aprofundar o conhecimento acerca do desenvolvimento dos/as estudantes, especificamente acerca do seu processo de integração e de permanência no ES, vários/as têm sido os/as autores/as que têm desenvolvido modelos teóricos e empíricos, sob diferentes perspetivas, tais como (a) psicológicas (e.g., Astin, 1984, 1993; Bean & Eaton, 2000; Hurtado & Carter, 1997; Pascarella, 1980), (b) sociológicas (e.g., Cabrera et al., 1992; Seidman, 2005; Spady, 1970, 1971), (c) interacionistas (e.g., Bean, 1980; Tinto, 1975, 1993, 1997), através dos quais procuram explicar tais processos. Os modelos teóricos são importantes porque demonstram o modo como estudantes, que acedem ao ES, se adaptam ao contexto, no que respeita aos conteúdos curriculares, grupos de pares, colegas de curso, corpo docente e não docente, bem como oportunidades e vivências experienciadas (Pascarella & Terenzini, 2005). Parte destes modelos foram desenvolvidos, essencialmente, para explicar os fenómenos do abandono do ES, embora possam ajudar também explicar a permanência porque, tal como já foi mencionado, não se pode abordar o abandono sem se abordar a permanência, ainda que possam estar implicadas variáveis com pesos diferentes (Almeida, 2019; Casanova, 2020).

Em contexto de ES, o Modelo de Desgaste do Estudante de Bean (1980) explica o abandono de estudantes de ES. Este modelo explica o abandono associando-o a processos sociocognitivos, como a autoeficácia, a certas atitudes comportamentais, como a falta de satisfação e comprometimento com a IES, podendo estar associado também a experiências académicas anteriores de menor sucesso, a baixos níveis de desempenho académico no ES, e a baixa perceção de utilidade da formação superior no que respeita a perspetivas de oportunidades de emprego e de autodesenvolvimento.

O Modelo Integrado de Retenção do Estudante de Cabrera et al. (1992), que se aproxima dos modelos de Tinto (1975, 1993, 1997) e Bean (1980), destaca a falta de recursos financeiros como fator que afeta o processo de tomada de decisão de permanência ou de abandono do ES, sobretudo em grupos minoritários, economicamente mais desfavorecidos. Cabrera et al. (1992) referem que estudantes apoiados/as economicamente (i.e., com bolsas de estudo para ajudar a custear as despesas com a frequência do ES) estão mais disponíveis para se integrarem, academicamente e socialmente, nas atividades da IES, o que pode contribuir para resultados de desempenho académico mais satisfatórios. Os estudos de Cabrera et al. (1992) alertam assim para o papel importante das políticas de ajudas financeiras, na promoção da persistência de estudantes no ES, ajudando a minimizar os efeitos das desigualdades, no que se refere à permanência de estudantes oriundos de meios socioeconómicos mais desfavorecidos. Estas conclusões parecem fazer sentido se se atender ao facto de que a atribuição de bolsas de estudo pode reduzir eventuais preocupações e ansiedades dos/as estudantes, libertando-lhes a atenção para o foco nos estudos e contribuindo para que tenham as condições para prosseguirem os seus estudos. Aliás, tendo presente que a manutenção do direito a bolsa de estudo, geralmente, está associada ao cumprimento de condições elegibilidade, como ter um adequado desempenho académico, é compreensível que haja um maior comprometimento com os estudos, conduzindo a níveis de desempenho académicos mais elevados, o que pode contribuir para os/as estudantes decidirem permanecer e concluir os seus cursos. Contudo, também é possível que haja outros/as estudantes, com carência económica que, não sendo beneficiários/as de bolsa de estudo, precisam de trabalhar durante a frequência académica, e estas tarefas acumuladas podem afetar o seu desempenho académico, podendo ser um fator de risco de abandono dos cursos.

USC DE COMPOSTELA

Um outro autor que se dedicou a aprofundar questões associadas à permanência e ao abandono do ES foi Astin (1984, 1993), através da sua estrutura conceptual (Inputs-Environments – Outputs) do envolvimento do/a aluno/a. Astin (1984, 1993) define envolvimento em função da quantidade e da qualidade de energia física e psicológica que o/a estudante está disposto/a a investir durante a sua experiência académica, considerando-o determinante para a sua adaptação. Astin (1984, 1993) refere que quanto mais envolvidos/as estão os/as estudantes, melhor será a sua aprendizagem e o seu rendimento académico e, assim, maior será a probabilidade de conclusão do grau académico. Pelo modelo de Astin (1984, 1993) percebe-se que, além das características e das experiências educativas anteriores à entrada no ES, a interação com as características ambientais e sociais do contexto académico, são importantes contributos para o envolvimento e desenvolvimento do/a estudante.

Este modelo procura descrever os mecanismos através dos quais os/as estudantes se adaptam e se desenvolvem ao longo da sua trajetória académica, identificando fatores que afetam os níveis de persistência académica. Para esse efeito, tem como objetivo ajudar a explicar o efeito que a IES tem sobre os/as estudantes, e de que forma o ambiente, vivenciado nesse contexto, influencia o desenvolvimento dos/as estudantes. Esta teoria sobre o envolvimento do/a estudante centra-se em três elementos: (a) as entradas (i.e., inputs, no original), (b) os ambientes (i.e., environments) e (c) as saídas (i.e., outputs).

O primeiro elemento, inputs, traduz aquilo que o/a estudante traz consigo quando entra no ES, tais como as suas características pessoais, a personalidade, as suas disposições pessoais, a situação familiar, os seus valores pessoais, entre outros. Os inputs, de acordo com Astin (1984, 1993), influenciam a quantidade e a qualidade da energia física e psicológica que um/a estudante possui e investe na sua experiência académica, ou seja, o seu grau de envolvimento. Todavia, os inputs podem mudar durante a frequência académica, face aos ambientes (environments) experienciados.

Os ambientes podem ser todas as experiências académicas vivenciadas, dentro e fora da sala de aula, tais como as interações com os/as colegas de curso, o grupo de pares, o corpo docente, entre outras, que podem mudar a forma como o/a estudante se identifica. Em suma, traduzem todas as experiências em que o/a estudante se possa envolver ou interagir (Astin, 1984, 1993).

O terceiro elemento (outputs) são as saídas, os resultados destas interações, indicam como o ambiente mudou a perspetiva e a identidade do/a estudante, refletindo o desenvolvimento do/a estudante.

Para Astin (1984, 1993), a quantidade de energia física e psicológica despendida numa dada tarefa tem uma relação direta com o envolvimento do/a estudante. Assim, quanto maior envolvimento do/a estudante, maior será a quantidade de aprendizagem e o seu desenvolvimento pessoal, e maior é a probabilidade do/a estudante ser bem-sucedido em termos académicos e sociais. Desta forma, o investimento feito pelo/a estudante, a quantidade de energia e esforço que coloca na realização das tarefas, que traduzem o seu o grau de envolvimento, irá refletir-se no desenvolvimento do/a estudante.

Astin (1984) refere-se ao envolvimento como um continuum evidenciando que diferentes estudantes manifestam diferentes graus de envolvimento, em termos quantitativos e qualitativos, em função da natureza da tarefa, em momentos diferentes. Há, portanto, diferentes tipos de envolvimento, quantitativo e qualitativo, que podem ser medidos em tempo versus o que os/as estudantes conseguem alcançar com a atividade. Essas duas partes do envolvimento refletem o quanto os/as estudantes fazem e quanto eles/elas ganham com isso.

USC DE COMPOSTELA

À luz desta teoria, o comportamento é, manifestamente, um indicador fundamental porque revela o nível de envolvimento, dando mais destaque à forma como o/a estudante se comporta

do que àquilo que o/a estudante pensa. A forma como o/a estudante se comporta é indicativa da forma como se relaciona com o ambiente. A pesquisa evidencia que aquilo que os/as estudantes fazem durante a frequência académica, o tempo e a energia que dedicam às atividades que executam, com objetivos educacionais subjacentes, constitui-se como o melhor preditor da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal dos/as estudantes (Astin, 1984, 1993; Kuh, 2009; Pascarella & Terenzini, 1991).

De acordo com a teoria de Astin (1984), quanto mais, e melhor, tempo e energia dedicados às atividades educativas, maior é o envolvimento académico e, por conseguinte, maiores podem ser os ganhos cognitivos e afetivos, conseguidos ao longo do percurso académico. A título exemplificativo, Astin (1984) sugere que, comparativamente a estudantes academicamente menos envolvidos, estudantes com níveis de envolvimento mais acentuados investem mais esforço e energia ao estudo, passam mais tempo nas instalações da universidade, participam mais ativamente nas atividades curriculares e extracurriculares, interagem com mais frequência com professores/as e colegas.

De entre os vários modelos que procuram explicar as questões associadas à permanência e ao abandono de estudantes de ES, no âmbito deste estudo dá-se destaque ao Modelo Ecológico/Interacionista de Vicent Tinto (1997) pelo enfoque multidimensional que é dado às características dos/as estudantes e suas interações com os seus contextos académicos. Este modelo teórico fornece relevantes contributos à compreensão da forma como os/as estudantes se adaptam às exigências e aos desafios que enfrentam durante a trajetória académica. Preconiza a ideia de que os/as estudantes acedem ao ES com certas características, pessoais e contextuais que, ao longo da trajetória académica podem ser modificadas porque são desafiadas na interação com a IES, produzindo mudanças no desenvolvimento dos/as estudantes.

Na origem da sua conceção teórica, Tinto (1975) focou-se na problemática do abandono académico e, para isso, incorporou ideias de várias pesquisas empíricas. Com base na teoria do suicídio de Durkheim (Spaulding et al., 2010), Tinto (1975) conceptualiza o abandono como uma espécie de suicídio em que o/a estudante, progressivamente, se vai desvinculando da IES. Durante esse processo, Tinto (1975) dá conta que o/a estudante vai ponderando numa série de perdas e ganhos que pode vir a sofrer, caso decida pelo abandono académico. Fundamentando-se nos rituais de passagem de Van Gennep (1960), Tinto (1975) aponta que, ao ingressar no ES, os/as estudantes sofrem uma espécie de rutura com os anteriores contextos sociais, familiares e académicos em que estavam integrados. Para se conseguirem integrar no novo contexto académico, Tinto (1975) menciona que os/as estudantes precisam-se moldar às novas regras e valores, veiculados pela IES em que ingressam. Porém, sobretudo neste ponto, a sua conceção foi sujeita a crítica por se entender que, ao contrário do que preconizava, o processo de transição para o ES não implica uma dissociação tão expressiva. Pelo contrário, os vínculos sociais, familiares e académicos dos/as estudantes podem-se constituir em importantes apoios durante o seu processo de transição para o ES. Além disso, não são só os/as estudantes que se ajustam ao contexto institucional, a IES também precisa-se adaptar e ajustar para poder acolher adequadamente os/as estudantes.

Partindo de uma base conceptual, ao longo do tempo, Tinto (1975, 1993, 1997, 2017) foi introduzindo e acrescentando melhorias ao seu modelo, por forma a produzir um melhor entendimento, e atualizado, acerca dos fenómenos do abandono académico e da permanência, de estudantes no ES.

Pormenorizadamente, este modelo dá conta que é necessário considerar que, quando acede ao ES, o/a estudante traz consigo (a) o background familiar (e.g., nível socioeconómico e cultural do(s) pai(s) e/ou mãe(s), nível de escolaridade), (b) os seus atributos pessoais (e.g., género, idade), (c) as suas experiências educativas anteriores (e.g., média de acesso ao ES, tipo

USC COMPOSTELA

de ensino secundário frequentado), que terão impacto no processo de transição e adaptação ao ES bem como na decisão de permanência ou de abandono do ES.

Além dessas características, à entrada no ES, o/a estudante também define compromissos com a IES e metas para conseguir concluir o curso, que refletem motivações e expetativas relacionados com a formação académica e com a carreira profissional. Na perspetiva de Tinto (1997), esses compromissos e essas metas influenciam as notas, o desenvolvimento intelectual, a interação com o grupo de pares e com o corpo docente, levando o/a estudante a estar mais/ou menos integrado/a, academicamente e socialmente.

Porém, se as motivações e expetativas iniciais não forem atendidas, o/a estudante pode sentir-se desapontado com os sistemas académicos e sociais da IES, podendo-o levar a alterar aqueles compromissos e aquelas metas, que tinha definido no início da sua frequência académica e, no limite, pode conduzir à sua decisão de abandonar o ES.

Com efeito, Tinto (1997, 2010) destaca a importância da qualidade das experiências de integração académica e social, veiculando a relevância das interações suscitadas pela realização de atividades sociais e académicas colaborativas entre os/as estudantes. Assim, sugere o grau de satisfação proporcionado por essas interações leva a melhores níveis de esforço, designadamente maior investimento em tempo e energia, resultando em melhores desempenhos académicos. Realça-se que o conceito de esforço, empregue na teoria de Tinto (1997) é influenciado pela visão de Astin (1984), na sua conceção acerca do envolvimento.

Nessa medida, Tinto (1997, 2010) considera a "sala de aula" um espaço privilegiado e influente na qualidade da integração académica e da integração social de estudantes de 1.º ano porque nesse contexto iniciam-se contactos com o corpo docente, com o grupo de pares, e com as experiências de ES. Assim, Tinto (1997, 2010) considera a integração social indissociável da integração académica.

Embora, no seu modelo, Tinto (1997) destaque a importância da aprendizagem na decisão dos/as estudantes de concluir o curso, o autor aponta que o foco é o desenvolvimento integral dos/as estudantes. Tinto (1997) dá conta que estudantes que participam em outras atividades, para além de atividades curriculares (i.e., atividades extracurriculares) embora possam dispor de menos tempo para o estudo, o facto é que, assim, têm oportunidade de desenvolver outras competências, igualmente importantes, que também podem influenciar intenção de permanência no ES. Apesar da diferenciação inicial dos/as estudantes, face ao background familiar, aos atributos pessoais, e às experiências educacionais prévias, Tinto (1997) aponta o papel preponderante que as IES podem desempenhar, promovendo e desenvolvendo atividades educativas e extracurriculares, que possibilitem que os resultados das aprendizagens possam atenuar eventuais desigualdades encontradas à entrada no ES.

Ao examinar as questões da permanência dos/as estudantes ao ES, Hurtado e Carter (1997) focaram-se no sentimento de pertença de estudantes à IES. Os autores abordam o conceito do sentimento de pertença enquanto identificação ou posicionamento em relação a um grupo específico ou em relação à comunidade universitária, que pode manifestar-se numa resposta afetiva. Hurtado e Carter (1997) dão conta que experiências positivas afetam positivamente o sentimento de pertença à IES sendo que climas mais hostis têm o efeito contrário. Destacam também que as oportunidades dos/as estudantes poderem discutir os conteúdos do curso, fora da sala de aula, bem como poderem participar em atividades extracurriculares, ajuda a fortalecer o sentimento de pertença à IES.

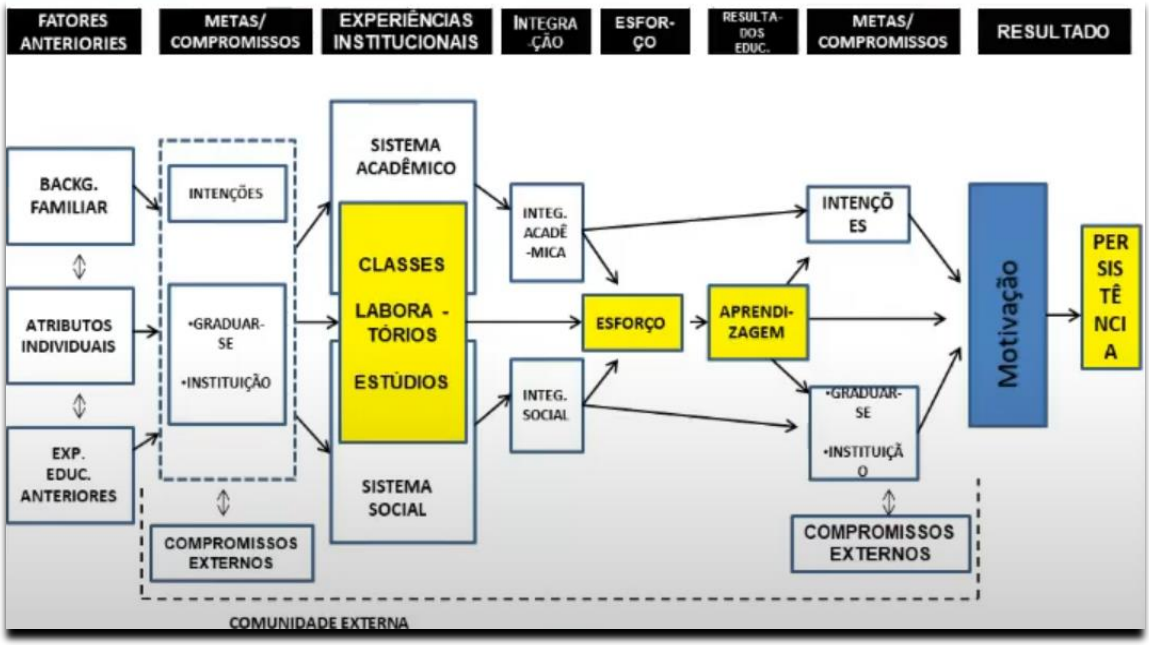
Mais tarde, Tinto (2017) faz uma revisão ao seu modelo de 1997, acrescentando uma nova proposição teórica afastando-o um pouco daquele que era o seu carácter demasiado sociológico, em que era criticado. Acrescenta que, das metas à permanência no ES, existem ainda outras variáveis, associadas à motivação, que são impactadas pela autoeficácia, pelo sentimento de

USC DE COMPOSTELA

pertença à IES e pela perceção do/a estudante acerca da importância e papel do plano curricular do curso que frequenta. Assim, as crenças de autoeficácia, o sentimento de pertença e a importância que atribui ao plano do curso vão influenciar a motivação do/a estudante que, por sua vez, vai influenciar a sua decisão de permanência no ES (Tinto, 2017). O modelo fica, assim, mais holístico. Dá-se conta que a maior parte destas variáveis foram incluídas nesta investigação de doutoramento.

O modelo de Tinto (1997), refletido na Figura 2, enfatiza os compromissos académicos e institucionais na tomada de decisão de estudantes quererem abandonar ou permanecer no ES sugerindo que quanto mais integrados, academicamente e socialmente, menos provável será a intenção de abandono. O sucesso é visto por Tinto (1997) como um processo complexo associado à integração académica e social. Este modelo sugere que os conceitos de integração académica e social estão associados ao desempenho académico, refletido nas notas, bem como ao desenvolvimento psicossocial dos/as estudantes, face às experiências vivenciadas, durante a frequência do ES. Para Tinto (1997), estudantes que aprendem são estudantes que permanecem no ES, e, por isso, destaca o papel das IES, que devem ser capazes de construir cenários capazes de atrair todos/as os/as estudantes, e não apenas alguns. Neste sentido, a teoria de Tinto (1997) mostra que, não obstante os/as estudantes entrarem com diferentes condições de partida no ES, pela particularidade das características pessoais e contextuais, as IES, dando conta dessa heterogeneidade, devem desenvolver intervenções que estimulem aprendizagens que permitam minimizar eventuais desigualdades detetadas à entrada no ES.

Figura 2: Modelo Interacionista de Vicent Tinto



Fonte: Autor Vincent Tinto, adaptado por Camila Alves Fior (2020)

2.4.1. Características dos/as estudantes prévias ao ES associadas à permanência e ao abandono

Baseada em alguns dos modelos teóricos anteriormente referidos, uma vasta pesquisa

empírica enfatiza as características pessoais dos/as estudantes à entrada no ES, (e.g., género, idade), académicas (e.g., percurso e rendimento académico prévios) e das suas famílias (e.g., nível de escolaridade do(s) pai(s) e/ou mãe(s), estatuto socioeconómico), que interagem entre si, influenciando o modo como os/as estudantes se relacionam no ambiente académico podendo ter influência na sua trajetória no ES.

Especificamente no que se refere ao género, a literatura tende a revelar uma disparidade em função do género na tomada de decisão de permanecer ou de abandonar o ES sendo estudantes de género feminino as que apresentam maior tendência de permanecer e concluir os seus cursos no ES e, por isso, a apresentar maior nível de escolaridade (cf. Almås et al., 2016). Podem existir diversos fatores que explicam essas diferenças. Nesse sentido, por exemplo Jasen (2004), explicou que tais diferenças se deviam a uma melhor gestão do tempo e disciplina de estudo das estudantes. Já o estudo de Kuh et al. (2007) considerou que essa tendência se devia a uma melhor preparação académica prévia das estudantes (i.e., melhor resultados de desempenho académico no ensino secundário) bem como a um maior envolvimento em atividades académicas e sociais da IES. Herrera et al. (1999), com alguma cautela, sugeriram que tal diferenciação se podia dever à natureza dos cursos escolhidos, havendo maior tendência das estudantes por optarem por cursos da área das letras onde, segundo os autores, tendem a existir médias mais elevadas, enquanto os estudantes tendem a optar por cursos da área das engenharias, onde as notas tendem a ser mais baixas. Porém, em outros estudos, como o estudo de Albalate et al. (2011), não se verificou que o género se constituía como variável significativa no desempenho académico de estudantes do ES. Já o estudo de Casanova et al. (2018a), em Portugal, verificou que, face ao baixo rendimento académico no ES universitário (i.e., menos de seis ECTS aprovados), eram estudantes de género feminino as mais propensas a abandonar o ES. Estes resultados foram explicados, com alguma cautela, devido a maior dificuldade das estudantes em tolerar o fracasso escolar comparativamente a estudantes do género masculino.

Entre várias características individuais, a idade dos/as estudantes à data de ingresso no ES tem sido apontada como uma das variáveis que mais influencia a trajetórias dos/as estudantes no ES. Em Espanha, o estudo de Lassibille e Navarro (2007) demonstrou que os/as estudantes que abandonavam o ES tinham características diferentes dos/as estudantes que não abandonavam o ES sendo a idade uma das características que mais os/as diferenciavam. Especificamente, o estudo de Jansen (2004), assim como o estudo de Lassibille e Navarro (2007), verificaram que estudantes com mais idade no momento do ingresso ao ES tinham mais propensão para abandonar o ES (antes da conclusão do curso). Jansen (2004) explicou o efeito da idade atendendo ao facto de estudantes mais velhos/as, tendo estado algum tempo afastados do sistema de ensino podem, quando ingressam no ES, apresentar níveis mais baixos de adequação em termos de preparação para o estudo e de motivação, o que os pode levar a ter pior desempenho académico. Ter um desempenho académico insatisfatório pode ser um motivo para abandonar o curso (Casanova, 2020). Alinhados com os estudos citados, também o estudo de Mendes et al. (2016), que foi realizado no ES universitário português, verificou que a idade estava associada ao desempenho académico, dando conta que estudantes que entraram no ES com 19 anos ou mais tinham mais probabilidade de ficarem retidos e de obterem resultados de desempenho académico mais baixos.

A pesquisa também indica que algumas dimensões relacionadas com o contexto familiar podem-se constituir como fatores de risco que podem afetar a permanência dos/as estudantes no ES, designadamente: (a) o baixo nível de escolaridade do(s) pai(s) e/ou mãe(s), (b) ser estudante de primeira geração, e a (c) proveniência socioeconómica mais desfavorecida (cf. Kuh et al., 2007).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Existe uma investigação substancial que tem vindo a estudar, especificamente, estudantes

de primeira geração que frequentam o ES, explorando de que modo a sua circunstância pode influenciar o seu desempenho académico ou até mesmo a intenção de permanecer no ES (e.g., Anastal et al., 2018; Engle & Tinto, 2008; Markle & Stelzriede, 2020). De acordo com Kuh et al. (2007), estudantes de primeira geração no ES tendem a estar menos envolvidos/as, comparativamente a outros/as estudantes, por disporem de menos informação acerca do que pode ser o contexto de ES pois, ainda que haja incentivo familiar, o(s)/a(s) pai(s) e/ou mãe(s) são incapazes de partilhar as suas experiências académicas por não terem frequentado o ES. A falta de informação sobre o que esperar do ES pode ser uma desvantagem dado que o conhecimento prévio sobre o ambiente do ES pode contribuir para ajudar a construir as expetativas dos/as estudantes, sobre o que esperar do ES e daquilo que devem fazer para terem sucesso académico (Tinto, 2010). Contudo, existem outras possibilidades de acesso a este conhecimento, como por exemplo através dos serviços de orientação vocacional das escolas secundárias, professores/as, ou através do relacionamento com colegas que possam já ter vivenciado experiências no ES.

Estas pesquisas permitem concluir que, por reunir determinadas características, certos perfis de estudantes têm maior propensão de abandonar o ES que outros. Porém, a pesquisa também revela que quando os/as estudantes reúnem um conjunto de características o risco de abandono aumenta. De facto, em vários estudos foi encontrada uma associação entre variáveis sociodemográficas (i.e., idade, género, nível de escolaridade do(s) pai(s) e/ou da(s) mãe(s), estudantes de primeira geração, proveniência socioeconómica) e decisão de permanência ou de abandono do curso (e.g., Bernardo et al., 2017; Edwards & McMillan, 2015; Mendes et al., 2016). Seguindo esta perspetiva, no caso de estudantes de primeira geração, Kuh et al. (2007) referem que o abandono tende a ser mais acentuado em estudantes (a) do género feminino, (b) mais velhos/as, (c) provenientes de contextos familiares com condição socioeconómica mais desfavorável.

Particularmente, o estudo de Edwards e McMillan (2015) explorou diferenças nas taxas de conclusão do curso, entre estudantes de ES australiano, tendo verificado taxas de maior abandono em estudantes: (a) do género masculino, (b) com frequência de aulas em regime parcial, (c) residentes em áreas geográficas mais afastadas da localização da IES, (d) maiores de 25 anos, (e) provenientes de agregados familiares com situação socioeconómica mais desfavorecida. Edwards e McMillan (2015) também detetaram diferenças nas razões apontadas para a intenção de abandono sendo que, em estudantes com situação económica mais desfavorecida eram mais proeminentes razões de abandono do ES associadas a dificuldades financeiras, à família, e à necessidade de assumir outras responsabilidades, enquanto nos/as demais estudantes eram mais proeminentes razões para abandonar associadas ao estilo de vida e a escolhas vocacionais.

Alguma literatura evidencia que o estatuto de carência socioeconómica das famílias é um fator que continua a exercer uma influência muito revelante na retenção e conclusão dos cursos, comparativamente a estudantes de famílias com condição socioeconómica mais favorável (e.g., McCulloch, 2014; Tinto, 2010). Porém, embora a proveniência socioeconómica desfavorecida se possa constituir como fator de risco de abandono do ES, alguns estudos, como de Mendes et al. (2016), verificaram que ser beneficiário/a de bolsa de estudo pode reverter essa tendência. Os resultados do estudo de Mendes et al. (2016) revelaram um efeito positivo da atribuição de bolsa de estudo no desempenho académico destes/as beneficiários/as, nomeadamente no tempo de conclusão dos cursos e nas notas, evidenciando um maior investimento nos estudos dos/as estudantes bolseiros/as. Nessa medida, a circunstância de ser apoiado/a financeiramente para custear as despesas com a frequência do curso, como por exemplo através de bolsa de estudos, também influencia a permanência no ES dos/as estudantes de famílias com menores recursos

USC DE COMPOSTELA

financeiros (e.g., Cabrera et al., 1992; Tinto, 2010).

Contudo, o estudo de Casanova et al. (2018), com uma amostra de 2.970 estudantes portugueses, de 1.º ano de ES, verificou que em estudantes (a) com maior desempenho académico no ES (i.e., mais de 33 ECTS concluídos e menos de 44 ECTS), o nível de opção de ingresso na IES, assim como o nível de escolaridade da mãe são variáveis relevantes para a decisão de permanecer ou desistir do curso. Estes resultados foram explicados por Casanova et al. (2018) face a eventuais condições socioeconómicas mais favoráveis das famílias destes/as estudantes, bem como a um maior apoio familiar percebido, permitindo a estes/as estudantes insatisfeitos/as com a IES, mudar de IES, reajustando a sua trajetória académica.

Relativamente a indicadores associados ao nível de preparação académica para o ES, a pesquisa é consistente em evidenciar o grau de preparação académica apresentada à entrada do ES (i.e., nota média de acesso ao ES) como uma das principais variáveis que mais influencia o desempenho académico no ES (e.g., Casanova et al., 2018; Lassibille & Navarro, 2007; McKenzie & Schweitzer, 2001; Miranda et al., 2013; Páramo Fernández et al., 2017; Richardson et al., 2012; Santos et al., 2020; Soria & Zúñiga, 2014; Van Rooij et al., 2018).

No mesmo sentido, o estudo de Albalate et al. (2011) verificou que a preparação prévia ao ES foi a variável que mais influenciou os resultados de desempenho académico no ES, mas apontou também que a condição do/a estudante residir perto da localização geográfica da IES afetou positivamente o desempenho académico no ES. Estes resultados foram explicados pela economia na gestão do tempo pois, ao despender de menos tempo na deslocação, é possível ao estudante maior tempo de dedicação aos estudos. Ao controlar as características dos/as estudantes prévias ao ES, como a (a) idade à data do ingresso ao ES, (b) o género e (c) a nota média do final de ensino secundário, o estudo de Jansen (2004), na Holanda, verificou que estudantes: (a) mais jovens, (b) do género feminino e (c) com notas de acesso ao ES mais elevadas apresentaram melhor desempenho académico no ES.

Especificamente, os estudos de Casanova (2020) e de Casanova et al. (2021b) permitiram concluir que o baixo rendimento académico do ensino secundário (i.e., nota média de acesso ao ES) era um dos preditores de abandono académico no ES. No mesmo sentido, o estudo longitudinal de McCulloch (2014), com estudantes universitários/as do Reino Unido, verificou a existência de diversos fatores que influenciam a probabilidade de abandono, especialmente no 1.º ano do ES, destacando que os/as estudantes mais propensos a abandonar eram os/as que apresentavam níveis mais baixos de desempenho académico anterior ao ingresso no ES. E, ao analisar o efeito das características familiares, os resultados do estudo de McCulloch (2014) também revelaram que (a) estudantes mais jovens (i.e., com menos de 21 anos) que ingressam no ES com (b) níveis de desempenho académico mais baixo (i.e., nota de acesso ao ES), (c) de famílias com estatuto socioeconómico mais desfavorecido, tinham maior probabilidade de abandonar o ES. Face aos resultados, McCulloch (2014) concluiu que o fenómeno do abandono não se explica com uma única causa, sendo vários os fatores, que interagem entre si, e que o explicam. Especificamente, o estudo de Bernardo et al. (2019), com estudantes universitários/as espanhóis/las, verificou que ter adequadas competências para o estudo no ensino secundário era um dos preditores das expetativas de permanência académica no ES. Já o estudo de Gallego et al. (2021) abordou o impacto das características cognitivas dos/as estudantes no desempenho académico de estudantes de ES tendo verificado que estudantes com menor capacidade cognitiva e com habilidades de aprendizagem mais reduzidas estavam em maior risco de insucesso escolar no ES. Já as variáveis associadas à atenção, inteligência, motivação, metacognição e a componentes afetivas eram variáveis que se relacionavam, de forma significativa, com o desempenho académico no ES (Gallego et al., 2021).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Face à existência de certas vulnerabilidades evidenciadas no nível de preparação

académica, Bártolo-Ribeiro et al. (2020) sugerem que no ES deve ser facultado maior apoio a estes/as estudantes, fomentando o desenvolvimento de habilidades que lhes permitam lidar melhor com os desafios de aprendizagem no ES.

Em síntese, as evidências empíricas encontradas permitem destacar a relevância da influência que certas características pessoais e académicas dos/as estudantes, prévias ao ES, podem ter nas trajetórias de permanência e abandono de estudantes de ES (e.g., género, idade, nível de preparação académica prévia, nível de escolaridade do(s) pai(s) e/ou da(s) mãe(s) e proveniência socioeconómica). Este conhecimento constitui-se como um importante contributo a ter em conta na construção de intervenções de suporte académico, sobretudo direcionado a estudantes em maior risco de puderem vir a enfrentar maiores dificuldades de desempenho académico durante o ES e, consequentemente, de puderem a vir abandonar os seus estudos.

2.4.2. O desempenho académico no ES e seus preditores no ES

Como referido na secção anterior, o desempenho académico no ES (i.e., número de ECTS aprovados, média ponderada, tempo de conclusão do curso) tem sido apontado como uma das variáveis que mais se associa à intenção de permanecer ou de abandonar o ES (e.g., Casanova et al., 2018; Casanova et al., 2021a; Mendes et al., 2016). Por exemplo, o estudo de Casanova et al. (2021b) evidenciou que estudantes com maiores desistências foram aqueles/as que (a) tinham um menor número de ECTS concluídos, (b) não se matricularam na primeira escolha do curso ou na IES de preferência, (c) apresentavam maior classificação de reprovação no ensino básico ou secundário, (d) obtiveram menor classificação de orientação vocacional prévia, (e) apresentavam menor média de entrada no ES. Já o estudo de Casanova et al. (2021a) verificou que as dificuldades de aprendizagem e um baixo rendimento académico (i.e., não tiveram aprovação a nenhum ECTS) se constituía como um dos principais motivos associados ao abandono de estudantes no ES.

Quando se aborda as questões acerca do desempenho académico, a literatura tem destacado associações importantes, com variáveis relacionadas ao/à estudante do ES, tais como a qualidade da sua adaptação ao ES e do seu nível de envolvimento académico, assim como o seu grau de satisfação, de autoeficácia e de bem-estar. Neste quadro, o desempenho académico depende de efeitos múltiplos o que reflete o caráter multifacetado da questão.

De facto, um dos atributos que influência o desempenho académico de estudantes de ES é a qualidade da adaptação académica (e.g., Araújo et al., 2014; Van Rooij et al., 2018; Willems et al., 2021). Alguns estudos, como o de Mettler et al. (2019) enfatizam que estudantes mais bem-adaptados/as social e emocionalmente podem revelar menos motivos para querer abandonar o curso em função do desempenho académico. Especificamente, a adaptação académica e a adaptação social bem-sucedidas têm sido associadas a indicadores de melhor desempenho académico (e.g., Smith & Naylor, 2001; Van Rooij et al., 2018). Particularmente, o estudo de Van Rooij et al. (2018) verificou que estudantes com médias mais elevadas no ES revelaram melhores índices de adaptação académica, dando conta que uma adaptação académica mais ajustada estava associada a um número maior de ECTS concluídos na primeira metade do primeiro semestre de frequência académica. Nesse quadro, a questão do desempenho académico não é uma questão que diga respeito exclusivamente ao/à estudante. É também de destacar o papel do corpo docente na aprendizagem dos/as estudantes. O estudo de Joshi e Bhaskar (2022, p.390) verificou que certos atributos do corpo docente, tais como o "coeficiente de inteligência, a paixão pelo ensino, a autoeficácia, a criatividade e o humor" influenciam o desenvolvimento de um ensino eficaz com impacto no desempenho académico do/a estudante.

Já o estudo de Smith e Naylor (2001) encontrou evidências de que a conclusão de cursos era influenciada pela qualidade da integração social do/a estudante no contexto da IES. Como

tal, para lá sala de aula, outros espaços da instituição de ensino podem-se configurar como ambientes favoráveis à integração académica e social (e.g., bibliotecas, laboratórios, e até mesmo espaços de convívio) pela oportunidade dos/as estudantes poderem realizarem os seus trabalhos académicos de forma eficiente e onde as aprendizagens podem ser encorajadas pelos seus pares, o que pode ter influência no desempenho académico do/a estudante (Hossain et al., 2022). O interesse por querer permanecer nesses espaços existentes nas IES podem favorecer o envolvimento académico e social dos/as estudantes (Astin, 1993).

Nesse quadro, sabe-se das conexões bastante intensas entre o desempenho académico e o envolvimento académico dos/as estudantes. Configurando-se como um dos maiores preditores de aprendizagem e desenvolvimento dos/as estudantes (Astin, 1993; Pascarella & Terenzini, 1991), o envolvimento do/as estudantes em atividades educacionais prediz o desempenho académico (cf. Marôco et al., 2016) e está associado, positivamente, aos resultados académicos refletidos nas notas de primeiro ano, bem como à persistência nos estudos do primeiro para o segundo ano de frequência no ES (cf. Kuh et al., 2008).

Com efeito, destaca-se a pesquisa com amostras portuguesas que avalia, exclusivamente, o envolvimento académico no ES, com o University Student Engagement Inventory (USEI), numa perspetiva tridimensional, abrangendo as dimensões cognitiva, comportamental e emocional (e.g., Costa & Marôco, 2017; Costa et al., 2014; Marôco et al., 2016; Sinval et al., 2018). Por exemplo, o estudo de Costa et al. (2014) com estudantes universitários/as portugueses/as de 1.º ano de engenharia, bem como o estudo de Costa e Marôco (2017), com estudantes de engenharia do ES politécnico português, revelou que estudantes menos envolvidos/as emocionalmente com o curso (i.e., refere-se a reações, positivas ou negativas, na interação com professores/as e com colegas, durante a aprendizagem, cf. Costa et al., 2014; Sinval et al., 2018) demonstraram-se mais propensos/as para abandonar o curso. O estudo de Costa et al. (2014) também verificou o poder preditivo do grau de envolvimento comportamental (i.e., participação dos/as estudantes em atividades curriculares e extracurriculares, como a assiduidade às aulas, o cumprimento de normas institucionais e sociais (cf. Costa et al., 2014; Sinval et al., 2018) no rendimento académico destes/as estudantes.

Alguns dos resultados dos estudos portugueses são consistentes com os obtidos por diversos autores, em pesquisas internacionais. García et al. (2016) sublinharam a importância de um bom começo para a permanência no ES sendo preponderante, para a decisão de continuar, ou não, os estudos, entre outros, a natureza do envolvimento dos/as estudantes e a qualidade do relacionamento que os/as estudantes estabelecem com o corpo docente. Berger e Milem (1999) reconheceram que o envolvimento, juntamente com as perceções de integração dos/as estudantes contribuíam, consideravelmente, para a sua permanência no ES.

Na Finlândia, o estudo de Kiema-Junes et al. (2020) apontou o papel das competências sociais e do suporte social no bem-estar de estudantes universitários/as, estando as competências sociais positivamente associadas a um maior envolvimento académico. Kiema-Junes et al. (2020) sugerem, por isso, que as IES prestem atenção às competências sociais e interações sociais dos/as estudantes podendo, através de comportamentos pedagógicos fomentados, como por exemplo o trabalho em grupo e as aprendizagens colaborativas, aumentar o envolvimento dos/as estudantes, diminuindo o risco do abandono. O estudo de Collie et al. (2017), no Reino Unido, revelou que a adaptação estava associada, de forma muito positiva, ao envolvimento comportamental, demonstrando que a adaptação e o envolvimento comportamental estavam associados ao rendimento académico. Collie et al. (2017) encontraram fundamento nestes resultados porquanto entendem que estudantes com melhor capacidade de adaptação revelam maior capacidade para se ajustarem positivamente às exigências do ES e,

USC DE COMPOSTELA

por isso, são aqueles/as mais capazes de persistir e de responder, de forma positiva, às adversidades.

Alguma pesquisa dá conta que estar no curso desejado permite aos/às estudantes estarem mais envolvidos academicamente, o que os pode a conduzir a melhores resultados académicos, sendo menor a probabilidade do abandono (e.g., Casanova et al., 2018a; Daniels & MacNeela, 2021). Já a falta de satisfação com o curso escolhido, as dificuldades de autorregulação do estudo, e de adaptação social à IES (Castro-Lopez et al., 2022), bem como a falta de motivação, as questões vocacionais, pessoais e familiares podem ser fatores que determinam o abandono no ES (e.g., Casanova et al., 2021a; Heublein et al., 2017). Contudo, em alguns estudos, como no estudo de Van Rooij et al. (2018), e no estudo de Casanova et al. (2018), verificou-se que ter um desempenho académico positivo (i.e., notas de final de ano terem sido positivas, e de o número de ECTS aprovados ter sido suficiente para transitar de ano) não foi determinante para a permanência de estudantes, por estarem insatisfeitos com o plano de estudos do curso frequentado, ou com a IES, o que revelou que estes/as estudantes priorizaram as questões vocacionais em detrimento do seu desempenho académico satisfatório.

No âmbito do ES, a autoeficácia dos/as estudantes é uma variável bastante associada ao desempenho académico, podendo também, dessa forma, assumir um papel mediador da permanência ou do abandono (e.g., Araújo, 2017; Honicke & Broadbent, 2016; Livinti et al., 2021; Stajkovic et al., 2018; Van Rooij et al., 2018; Willems et al., 2021). Em alguns estudos verificou-se um movimento preditivo e recíproco, das interações entre a autoeficácia e o desempenho académico, sugerindo que o desempenho académico anterior ao ES predizia a autoeficácia que, por sua vez, podia determinar o desempenho académico no ES (e.g., Casanova et al., 2018; Hwang et al., 2016; Talsma et al., 2018). Estes dados podem ser explicados na medida em que quanto maiores as crenças de autoeficácia, maior a probabilidade de o/a estudante poder ser bem-sucedido/a pois, ao esperar que se vai sair bem, tende a esforçar-se mais, persistindo por forma a ter um bom desempenho (cf. Pintrich, 2003).

Em alguns estudos como no estudo de Willems et al. (2021) e no estudo de Martínez et al. (2019), verificou-se o efeito da relação entre a autoeficácia e o envolvimento académico no desempenho académico de estudantes do ES. Particularmente, o estudo de Willems et al. (2021) verificou que a elevada perceção de autoeficácia conduzia a um maior envolvimento dos/as estudantes sendo, por sua vez, relevante para a decisão de permanecerem ou abandonarem o curso superior. Já no estudo de Martínez et al. (2019), com estudantes universitários/as portugueses/as e espanhóis/las, verificou-se o papel preditor dos recursos de capital psicológico, designadamente o PsyCap (i.e., autoeficácia, esperança, otimismo, resiliência) e do envolvimento académico no desempenho académico. O estudo de Martínez et al. (2019) revelou que níveis mais elevados de envolvimento académico conduziram a maiores índices de PsyCap e estes, por sua vez, exerceram forte impacto positivo no desempenho académico.

Em síntese, considerando os vários estudos, globalmente, a qualidade da adaptação ao ES, o nível de envolvimento académico, o grau de satisfação e de bem-estar e a autoeficácia são os fatores que melhor parecem predizer o desempenho académico dos/as estudantes no ES. Para tal, e de acordo com a perspetiva da teoria da autodeterminação (Ryan & Deci, 2020, p.1) é essencial que as IES reforcem esforços no sentido de contribuir para a satisfação das "necessidades psicológicas básicas dos/as estudantes, de autonomia (senso de iniciativa e de apropriação das suas ações), competência (sentimento de que se pode ter sucesso e crescer) e de senso de pertença". É possível que a satisfação de tais necessidades tenha efeito no processo de adaptação dos/as estudantes, assim como no seu envolvimento académico, grau de satisfação, bem-estar e na sua autoeficácia o que, por sua vez, poderá ter impacto no seu desempenho académico.

USC DE COMPOSTELA

Efetivamente, na análise às questões relacionadas com o desempenho académico, é importante ter em conta que existem muitos atributos que influenciam a permanência do/a estudante no ES. Não só as suas características pessoais e académicas prévias ao ES (verificadas na secção anterior) como também a qualidade da adaptação académica, do envolvimento académico e social, e da crença de autoeficácia ajudam a explicar a performance do/a estudante no ES. O conhecimento acerca daquilo que os/as estudantes esperam com a frequência académica, do modo como realizam os seus processos de transição e adaptação ao ES, do modo como se sentem capazes e se envolvem, contribui para identificar diferentes perfis de estudantes. Esta abordagem que contempla a diversidade dos/as estudantes face à diferenciação das suas características pessoais e contextuais, bem como a distintos padrões de participação no ES, contribui para ampliar o conhecimento acerca do desempenho académico no ES e seus preditores, de modo a aumentar as taxas de permanência e de conclusão dos seus cursos (Kuh, 2007; Zepke, 2018). Adicionalmente, é muito importante sublinhar que, tal como refere Tinto (2006), a preocupação com a permanência não deve ser unilateral, é um problema que afeta tanto estudantes como as IES sendo, portanto, necessários esforços institucionais que intensifiquem a participação dos/as estudante no ES, salvaguardando sempre a sua singularidade.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3. PLANIFICAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

O presente estudo justifica-se pela intenção de se aprofundar as questões relacionadas com as expetativas e com as trajetórias académicas de estudantes de ES, inscritos/as em CTeSP. Note-se que, apesar dos estudos conhecidos serem muito interessantes e com contributos muito importantes, a maioria é relativa a estudantes em contexto universitário, de licenciaturas e/ou mestrados. Esta investigação foi desenhada com o intuito de construir conhecimento acerca da população estudantil que frequenta CTeSP, no que concerne (a) às suas expetativas académicas, crenças de autoeficácia geral, dificuldades académicas antecipadas à entrada do ES e aos seus motivos da escolha do curso, assim como (b) ao seu processo de transição e adaptação ao ES e ao modo como se desenvolvem as suas trajetórias académicas. Este conhecimento pode contribuir para que as IES encontrem estratégias específicas de promoção do sucesso académico de estudantes que frequentam este ciclo de estudos.

Conforme mencionado anteriormente, a carência de estudos empíricos com estudantes a frequentar CTeSP, constatada na revisão bibliográfica, evidencia a pertinência de se estudar esta população estudantil. O desenvolvimento desse interesse foi suscitado a partir da experiência profissional da doutoranda que, no âmbito do exercício da sua profissão, contacta com estudantes de ES, entre os/as quais, estudantes de CTeSP. Esta circunstância desencadeou a motivação por querer aprofundar esta realidade, no âmbito de um doutoramento em Educação, do qual resulta a presente tese, intitulada "O Ensino Superior e os Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP): expetativas e trajetórias dos/as estudantes". Particularmente, dado o papel que as expetativas desempenham no processo de adaptação de estudantes de ES, ao influenciar atitudes e comportamentos durante a trajetória académica, é pertinente compreendê-las e relacioná-la-ás com outras variáveis.

A análise das perceções dos/as estudantes permite compreender a qualidade das experiências multifacetadas, vivenciadas durante a sua trajetória académica, explorando, em profundidade, as suas atitudes, interesses e motivações. Como refere Harper (2007), compreender como os/as estudantes desenvolvem as suas trajetórias académicas no ES pode ser útil para as IES adequarem ambientes de apoio ao desenvolvimento dos/as estudantes fomentando condições favoráveis ao seu sucesso académico.

Neste sentido, esta investigação poderá ser útil para se promover uma integração ajustada à diversidade e perceções dos/as estudantes que nelas ingressam. Partindo da construção deste conhecimento, pretende-se, portanto, contribuir para se conhecer melhor as expetativas e as trajetórias dos/as estudantes que frequentam CTeSP, podendo este conhecimento ser considerado pelas IES nas suas decisões pedagógicas, e suas políticas de apoio à adaptação e integração académicas, adequando-as às necessidades e perfil destes/as estudantes.

3.1. QUESTÕES DE PARTIDA, OBJETIVOS E HIPÓTESES

A pergunta que serviu de ponto de partida para construir e consolidar a presente investigação foi a seguinte "Como se caracterizam as expetativas e as trajetórias académicas de estudantes de CTeSP?".

Como tal, a presente investigação teve como principal objetivo investigar as expetativas e as trajetórias dos/as estudantes que ingressaram no ES, em CTeSP.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

Para se poder responder à problemática acerca das expetativas e trajetórias de estudantes de CTeSP, formularam-se as seguintes questões de investigação mais concretas (QI), identificando-se os objetivos específicos a elas associadas (O), bem como as hipóteses de investigação (H) e sua fundamentação.

QI1: Como se caracterizam as expetativas académicas, as crenças de autoeficácia geral, as dificuldades académicas antecipadas à entrada do ES e os motivos da escolha do curso de estudantes de ES que se inscrevem em CTeSP?

O1: Descrever as expetativas académicas, as crenças de autoeficácia geral, as dificuldades académicas antecipadas à entrada do ES e os motivos de escolha do curso de estudantes de ES inscritos em CTeSP.

H1: Os/as estudantes de CTeSP têm expetativas académicas elevadas, apresentam elevada crença de autoeficácia geral, antecipam poucas dificuldades académicas à entrada do ES e estão intrinsecamente motivados com a escolha do curso.

Como é referido no capítulo da revisão da literatura, os/as estudantes tendem a revelar expetativas muito elevadas (e.g., Alfonso Gil et al., 2013; Almeida et al., 2016; Araújo et al., 2015; Bucuto, 2016; Deaño et al., 2015; Medeiros & Mendes, 2019; Soares et al., 2018; Vasconcelos & Almeida, 2018), a apresentar elevados níveis de autoeficácia (Huang, 2013; Lopes et al., 2022; Padrão et al., 2021b; Simões, 2016; Zimmerman & Kitsantas, 2007), a antecipar poucas dificuldades académicas (Casanova & Almeida, 2016; Casanova et al., 2020; Paulo & Almeida, 2018; Padrão et al., 2021b; Barros et al., 2022) e a estar intrinsecamente muito motivados com a escolha do curso (Bernardo et al., 2016; Corrales Serrano et al., 2021; Padrão et al., 2021a; Padrão et al., 2020).

Assim, espera-se que estudantes de CTeSP também revelem expetativas académicas e crenças de autoeficácia elevadas, antecipem poucas dificuldades académicas à entrada do ES e se apresentem intrinsecamente muito motivados/as na escolha do curso, à semelhança do encontrado em estudos prévios, maioritariamente realizados com estudantes de cursos que atribuem graus académicos e frequentemente em contexto universitário.

QI2: As expetativas académicas, a crença de autoeficácia geral, as dificuldades académicas antecipadas à entrada no ES e os motivos da escolha do curso de estudantes de CTeSP diferem em função de variáveis pessoais, contextuais e académicas?

O2: Determinar se as expetativas académicas, a crença de autoeficácia geral, as dificuldades académicas antecipadas à entrada no ES e os motivos da escolha do curso de estudantes de CTeSP diferem em função de variáveis pessoais, contextuais e académicas, avaliadas à entrada do ES.

Hipóteses 2.1: Quanto às variáveis pessoais, formula-se a hipótese de que estudantes mais jovens e do género feminino tendem a apresentar expetativas académicas mais elevadas, bem como crenças de autoeficácia geral mais elevadas, a antecipar menos dificuldades académicas e a estar mais intrinsecamente motivados/as na escolha do curso, comparativamente a estudantes mais velhos/as e do género masculino.

Hipóteses 2.2: Quanto a variáveis contextuais, formula-se a hipótese de que estudantes deslocados/as, que não são estudantes de primeira geração, sem intenção de trabalhar durante a frequência das aulas, que não têm apoio da ação social no ES, cujo(s)/a(s) pai(s) e/ou mãe(s) concluíram o ensino secundário e o ES, a frequentar aulas nas instalações da IES, tendem a apresentar expetativas académicas mais elevadas, bem como crenças de autoeficácia geral, a antecipar menos dificuldades académicas e a estar mais intrinsecamente motivados/as com a

escolha do curso, comparativamente a estudantes não deslocados/as, que são estudantes de primeira geração, com intenção de trabalhar durante a frequência das aulas, que têm apoio da ação social no ES, cujo(s)/a(s) pai(s) e/ou mãe(s) não concluíram o ensino secundário nem o ES, a frequentar aulas fora das instalações da IES.

Hipóteses 2.3: Quanto a variáveis académicas, formula-se a hipótese de que estudantes com conclusão de ensino secundário regular, que permanecem nos seus cursos, tendem a apresentar expetativas académicas mais elevadas, bem como crenças de autoeficácia geral, a antecipar menos dificuldades académicas e a estar mais intrinsecamente motivados/as com a escolha do curso do que estudantes com conclusão de ensino secundário profissional ou de outras formações de nível secundário[3], que abandonam os seus cursos.

A literatura (e.g., Araújo et al., 2015; Araújo et al., 2018; Besa Gutiérrez et al., 2021; Bisinoto et al., 2015; Bucuto et al., 2016; Bucuto, 2016; Farias & Almeida, 2020; Medeiros & Mendes, 2019) tende a revelar diferenciação de expetativas académicas em função de variáveis pessoais, contextuais e académicas dos/as estudantes, o que apoiou a formulação das hipóteses expostas.

QI3: As expetativas académicas, as crenças de autoeficácia geral, as dificuldades académicas antecipadas à entrada do ES e os motivos da escolha do curso estão relacionados entre si, bem como com o desempenho académico do final do 1.º ano e 2.º do curso?

O3: Analisar as associações entre as principais variáveis estudadas (expetativas académicas, as crenças de autoeficácia geral, as dificuldades académicas antecipadas à entrada do ES e os motivos da escolha do curso), assim como em que medida essas variáveis se relacionam com o desempenho académico.

H3: As expetativas académicas, as crenças de autoeficácia geral, as dificuldades académicas antecipadas à entrada do ES e os motivos da escolha do curso estão relacionados entre si, bem como com a nota de acesso ao ES com o total de ECTS aprovados e com a média ponderada no final do 1.º ano do curso, assim como com o total de ECTS aprovados e com a média ponderada do final do 2.º ano do curso.

Há um vasto corpo teórico (e.g., Almeida et al., 2016; Araújo et al., 2014; Costa et al., 2013; Gomes & Soares, 2013; Konings et al., 2008; Krammer et al., 2016; Longden, 2006; Mcghie, 2012; Pleitz et al., 2015; Roso-Bas et al., 2016; Santos et al., 2019; Snyder et al., 2002), cujos/as participantes eram estudantes universitários/as de 1.º ano, que considera que as expetativas académicas manifestadas à entrada do ES estão positivamente relacionadas com o rendimento académico obtido durante a frequência do ES, sobretudo do 1.º ano, bem como com as trajetórias de permanência/abandono do curso.

De modo a aprofundar as questões associadas às trajetórias de permanência e de abandono do curso dos/as estudantes de CTeSP, tais como as motivações e o processo de tomada de decisão pela permanência e pelo abandono do curso, bem como perspetivas após a saída do curso, sobre as quais a literatura ainda apresenta poucas informações, formulam-se ainda as seguintes questões e respetivos objetivos específicos de investigação.

Sendo um estudo qualitativo, exploratório, não foram colocadas hipóteses.

[3] Refere-se a curso artístico especializado; curso de aprendizagem; curso de educação e formação; curso de educação e formação de adultos; maiores de 23 anos.

QI4: Como descrevem e percecionam a transição e a adaptação os/as estudantes de CTeSP que permanecem e que abandonam os seus cursos?

O4: Descrever em profundidade o processo de transição e adaptação dos/as estudantes de CTeSP que permanecem e abandonam os seus cursos, de acordo com as suas narrativas pessoais.

QI5: Como descrevem e percecionam a trajetória os/as estudantes de CTeSP que permanecem e abandonam os seus cursos?

O5: Descrever em profundidade a trajetória dos/as estudantes de CTeSP que permanecem e abandonam os seus cursos, de acordo com as suas narrativas pessoais.

Um quadro integrador das questões de investigação, objetivos e hipóteses, que se acabam de apresentar, encontra-se no Apêndice A, e no Apêndice H.

3.2. METODOLOGIA

Seguidamente, procura-se descrever e justificar as opções e estratégicas metodológicas adotadas, tendo em conta o contexto da investigação. Como tal, fundamenta-se as variáveis em estudo, o método e o desenho da investigação e, posteriormente, descreve-se os/as participantes, os instrumentos e os procedimentos de recolha e de análise dos dados.

3.2.1. Variáveis

As variáveis consideradas relevantes para a investigação foram selecionadas a partir da revisão crítica da literatura, tendo presente o problema em estudo.

Foram consideradas como relevantes as variáveis pessoais, contextuais e académicas (observadas à entrada do ES), variáveis associadas às trajetórias de permanência e abandono do curso, bem como variáveis de desempenho académico obtido durante a frequência do ES, descritas na Tabela 1.

Tabela 1: Variáveis objeto de análise

Variáveis utilizadas no estudo quantitativo	
Variáveis pessoais	- Género - Idade - Expetativas académicas, com as dimensões: (F1) formação para o Emprego e Carreira, (F2) desenvolvimento pessoal e social, (F3) mobilidade Internacional, (F4) envolvimento político e cidadania (F5) pressão social, (F6) qualidade da formação e (F7) interação social - Crenças de autoeficácia geral - Dificuldades académicas antecipadas de adaptação ao ES, incluindo (a) adaptação à instituição, (b) aprendizagem, (c) interpessoais, (d) económicas, (e) autonomia, (f) vocacional - Motivos da escolha do curso, com as dimensões (F1) interesse pela área científica e pelas aprendizagens, (F2) prestígio e qualidade da formação e empregabilidade, (F3) atratividade no acesso e duração do curso
Variáveis contextuais	- Estar, ou não, na condição de estudante deslocado/a - Local de frequência das aulas: nas instalações da IES; fora das instalações da IES; dentro e fora das instalações da IES - Nível de escolaridade do(s) pai(s) e da(s) mãe(s) - Ser, ou não, estudante de primeira geração - Beneficiar, ou não, de apoio da ação social no ES - Intenção de trabalhar durante a frequência do curso

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Variáveis académicas observadas à entrada no ES	- Nota de acesso ao ES - Tipo de ensino secundário concluído: (a) ensino secundário regular (curso científico-humanístico, curso científico-tecnológico); (b) ensino secundário profissional e (c) outra formação de nível secundário (i.e., curso artístico especializado; curso de aprendizagem; curso de educação e formação; curso de educação e formação de adultos; maiores de 23 anos)
Trajetórias académicas	- Permanência e abandono do curso no final do 1.º ano (o abandono indicado através de não inscrição no ano letivo subsequente ou pela formalização da anulação da matrícula) - N.º de ECTS aprovados no final do 1.º ano - Média ponderada do final do 1.º ano de frequência do ES - N.º de ECTS aprovados no final do 2.º ano

Variáveis utilizadas no estudo qualitativo	
Variáveis pessoais	- Motivos da escolha do curso - Compromisso com as decisões concretizadas no ES
Variáveis académicas	- Perceção de preparação académica prévia para o ES e fatores influenciadores
Trajetórias académicas	- Processo de adaptação ao ES (institucional; ao curso; social e interpessoal; académica; ao estudo; pessoal e emocional) - Motivos de permanência no CTeSP - Expetativas após o CTeSP - Motivos de abandono do CTeSP - Processo de tomada de decisão do abandono (imediato; gradual) - Tipo de abandono (*stopout*; *dropout*; *optout*) - Momento do abandono (abandono precoce; abandono intermédio; abandono tardio) - Sentimentos associados à tomada de decisão do abandono

Fonte: Elaborado pela autora

3.2.2. Método e desenho da investigação

Esta investigação adota uma metodologia mista, ou seja, recorre-se a métodos quantitativos e qualitativos.

Atendendo à complexidade dos fenómenos em estudo, e à busca de respostas rigorosas, o recurso a esta metodologia deveu-se à possibilidade de, através dela, ser possível realizar interpretações multidimensionais e complexas dos fenómenos em estudo (Moscoso, 2017), tornando a análise do fenómeno em estudo mais exaustiva.

A metodologia mista possibilitou explicar relações entre várias variáveis em estudo, aprofundando determinados fenómenos, obtendo-se respostas mais consolidadas, dados os pontos de vista e análises diversificados implícitos das diferentes perspetivas, permitindo uma descrição, compreensão e explicação do problema, o mais completa possível (Creswell, 2010; Creswell & Clark, 2007; Moscoso, 2017).

Uma das bússola orientadoras da presente investigação foi o pragmatismo (Cherryholmes, 1992; Hickman et al., 2009; Murphy, 1990), que se caracteriza por ser orientado para a prática do mundo, combinando o raciocínio dedutivo e indutivo, face à mistura de dados quantitativos e qualitativos (Creswell & Clark, 2013). A visão pragmática do mundo procura um entendimento tendo em vista a sua utilidade, concentrando-se, por isso, sobretudo, nas questões da pesquisa e nas consequências práticas da investigação recorrendo, para esse efeito, a "todos os tipos de dados para responder melhor às questões de pesquisa" (Creswell & Clark, 2013, p.55).

Para a operacionalização do método misto seguiu-se as recomendações de Moscoso (2017) no que concerne: (a) ao emprego simultâneo ou sequencial dos dois métodos, (b) à existência

de um método prioritário ou dominante, (c) à integração dos dados, (d) aos momentos da investigação em que cada um dos métodos intervém. Assim, a presente investigação foi realizada através de um procedimento de métodos mistos sequenciais, em que, primeiramente, se recolheram dados quantitativos e, posteriormente, dados qualitativos, de forma sequencial. Foi dada prioridade à recolha de dados quantitativos pelo interesse em procurar medir e relacionar variáveis centrais para o estudo, e pela extensão do tratamento dedutivo, que se previa rigoroso e demorado.

Além da estratégia geral, relacionada com o procedimento de recolha de dados, numa investigação de métodos mistos existem também várias estratégias metodológicas que podem ser utilizadas, cuja escolha depende das necessidades e dos objetivos do estudo. Nesta investigação de métodos mistos optou-se pelo Desenho Sequencial Explanatório (Creswell & Clark, 2013) por se considerar ser a estratégia mais adequada face ao propósito do estudo, aos objetivos estipulados e às questões da investigação (apresentadas nas secções anteriores). A investigação iniciou-se com a fase quantitativa que ajudou a dar resposta às questões da investigação, opção baseada em Creswell e Clark (2013) e a encontrar os/as participantes para a pesquisa qualitativa, uma opção baseada em Creswell (2010).

O estudo quantitativo foi realizado com o objetivo descrever e relacionar variáveis apontadas pela literatura como relevantes ao fenómeno em estudo (Creswell, 2010), tais como, as expetativas académicas, a crença de autoeficácia e os motivos para a escolha do curso. Trata-se de uma investigação do tipo descritivo e correlacional (Sampieri et al., 2006). O estudo qualitativo permitiu caracterizar e explorar com maior detalhe e profundidade as perceções e vivências de estudantes de CTeSP relacionadas com trajetórias de permanência e de abandono do curso, dado tratar-se de um fenómeno pouco estudado.

Por outro lado, tendo-se realizado primeiramente o estudo quantitativo, o estudo qualitativo também possibilitou interpretar alguns dos dados previamente recolhidos. Por estes motivos, o estudo qualitativo é do tipo descritivo, exploratório e ainda explicativo (Sampieri et al., 2006). Se, por um lado, o método quantitativo possibilita entender, numericamente, o padrão de comportamento dos/as participantes no estudo, já o método qualitativo possibilita aceder à interpretação de significados atribuídos pelos/as participantes acerca desses fenómenos (Creswell, 2010). A recolha e análise de dados quantitativos permitiu construir um entendimento mais amplo do problema em estudo. Já a recolha e análise de dados qualitativos permitiu explicar, de forma mais refinada e aprofundada, alguns resultados quantitativos, através da exploração das perceções dos/as participantes (Creswell & Clark, 2013). Assim, recolheram-se dados diferentes (quantitativos e qualitativos), realizando-se várias medições de um conjunto mais diversificado dos tópicos em análise sobre o fenómeno em estudo, incentivando "linhas convergentes de investigação" (Yin, 2003, p.57) o que contribuiu para aumentar a credibilidade dos dados porque a "existência de pontos fracos de um pôde ser colmatada pelos pontos fortes de outro" (Lincoln & Guba, 1985, p.306).

Os dados quantitativos e os dados qualitativos foram analisados separadamente para, posteriormente, serem explicados e interpretados de forma conjunta e integrada. Esta complementaridade permitiu adquirir uma visão mais abrangente e integrada do contexto em estudo.

Ainda tendo em vista alcançar a confiabilidade do estudo, durante a investigação, foram divulgados e publicados alguns resultados preliminares, em conferências e publicações académicas, de forma a receber feedback e avaliação externa, conforme propõe Flick (2009).

É de notar que a presente investigação se caracteriza por ser uma investigação do tipo descritiva, pois procurou descrever fenómenos, utilizando métodos descritivos, assim como uma grande variedade de estudos, como os do tipo *survey* (Coutinho, 2020). Neste quadro, a

USC

descrição realizada foi a do fenómeno dos/as estudantes de CTeSP no que concerne às suas expetativas e trajetórias académicas. Assim, procurou-se recolher dados que permitissem, o melhor possível, descrever os comportamentos, atitudes, valores e situações relacionadas com o fenómeno em estudo, tal como refere Coutinho (2020).

Numa primeira fase, e tendo presente os objetivos estipulados, optou-se pela utilização do método de pesquisa descritivo, do tipo *survey* (via questionário on-line). Este método caracteriza-se pela intenção de adquirir descrições quantitativas de uma dada população (Freitas et al., 2000) tendo-se recorrido, para o efeito, maioritariamente, a instrumentos previamente utilizados e devidamente estudados em Portugal, com a exceção de um instrumento que foi construído no âmbito do doutoramento.

Os questionários utilizados visaram a obtenção de dados sobre as variáveis em estudo (cf. Tabela 1) de modo a analisar a sua "incidência e distribuição na amostra para dela inferir para a descrição na população de que a amostra foi extraída" (Coutinho, 2020, p.317). Para o efeito, procurou-se constituir uma amostra que, embora centrada em estudantes de CTeSP, abrangesse variedade de percursos formativos, pelo que foram incluídos/as estudantes de várias Unidades Orgânicas de ES, de vários cursos e áreas de formação. Assim, os dados recolhidos foram analisados de modo a descrever, quantitativamente, as características em estudo, tais como atitudes, perceções, comportamentos, dados demográficos, dados académicos, entre outros.

Numa fase posterior, e dada a lacuna da literatura sobre esta população estudantil, a investigação focou-se em estudar, aprofundadamente, as suas perceções acerca do seu processo de transição e adaptação ao ES e sobre a sua permanência ou abandono do curso. Para o efeito, o recurso à entrevista semiestruturada serviu como material empírico de acesso às descrições dos significados atribuídos pelos/as participantes (Coutinho, 2020) relativamente a tais vivências experienciadas no ES. Deste modo, no que concerne à recolha dos dados qualitativos, através das entrevistas semiestruturadas procurou-se estabelecer um encadeamento de evidências (Yin, 2003) dos guiões das entrevistas semiestruturadas (e.g., os motivos da escolha do curso, o processo de transição e adaptação ao curso), ao manter um padrão em termos de alinhamento sequencial da temática das questões abordadas, não obstante algumas questões idiossincráticas (apêndice G). No produto final da tese procurou-se documentar, o melhor possível, os procedimentos, de modo a aumentar a confiabilidade do mesmo.

À medida que o relatório ia sendo escrito, foi sendo revisto por três investigadoras especialistas, sendo duas dessas especialistas as orientadoras de tese, e uma investigadora especialista externa à tese, o que contribuiu para auditar a investigação, no que respeita aos dados, resultados e suas interpretações (Lincoln & Guba, 1985). Tomando conhecimento das interpretações dos dados, realizada pela doutoranda, as demais investigadoras puderam apoiar ou refutar as suas interpretações, bem como facultar dados adicionais para o estudo, tal como sugere Stake (2007). Especificamente com a investigadora especialista externa, no que concerne à análise e interpretação dos dados, houve troca de pontos de vista, comparando-se as interpretações realizadas por cada uma, tal como propõe Stake (2007).

Assim sendo, conciliou-se o uso de técnicas e instrumentos próprios das abordagens qualitativas e quantitativas (Amado, 2017). Através da combinação dos "pontos fortes do estudo quantitativo e qualitativo visou-se obter mais insights e uma maior compreensão dos problemas em estudo, do que aqueles que se obteria com cada uma das formas isoladamente" (Creswell, 2010, p.238). Nessa medida, utilizando os pontos fortes do estudo quantitativo e qualitativo a interpretação dos resultados (quantitativos e qualitativos) permitiu dar respostas às questões de investigação. Esta pareceu ser a estratégia metodológica mais adequada face ao interesse de se pretender compreender em profundidade a particularidade e complexidade do

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

fenómeno em estudo bem como de se pretender aprofundar o conhecimento da sua interação nos seus contextos (Stake, 2007).

3.2.3. Participantes

Nesta seção, são descritos/as, em primeiro lugar, os/as participantes do estudo quantitativo e, em segundo lugar, os/as participantes do estudo qualitativo.

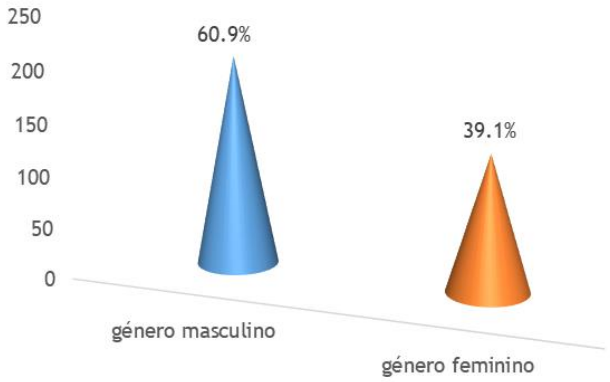
3.2.3.1. Participantes no estudo quantitativo

Na presente investigação, a população em estudo era constituída por estudantes de CTeSP. Para este projeto, tomou-se como universo estudantes que ingressaram em CTeSP, no ano letivo de 2019/2020, em sete escolas/institutos do subsistema de Ensino Superior Politécnico, do setor público, localizados em diferentes concelhos do norte de Portugal, o que permitiu assegurar variabilidade, no que toca às origens sociodemográficas e académicas dos/as sujeitos/as que constituem a amostra.

Recorreu-se a uma amostra de conveniência não probabilística (Coutinho, 2020) com o critério de inclusão de serem estudantes de 1.º ano de CTeSP.

Dos 615 estudantes que constituíam o universo acima descrito, participaram neste estudo 335 estudantes de CTeSP, correspondendo a uma taxa de participação de 54.5%.[4] Destes/as, 204 participantes (60.9%) eram do género masculino e 131 participantes (39.1%) eram do género feminino, conforme se demonstra na Figura 3. A idade média dos/as participantes era de 19.8 anos (*DP* = 3.8), variando entre os 17 e 46 anos.

Figura 3: Género dos/as participantes do estudo quantitativo



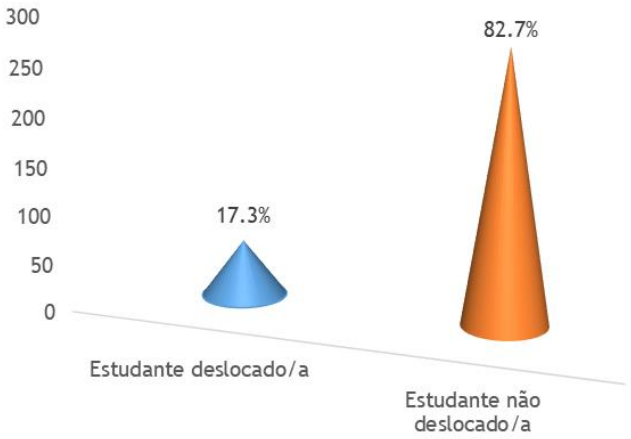
Fonte: Elaborado pela autora

Conforme se demonstra na Figura 4, a maioria era estudante não deslocado/a (*n* = 277; 82.7%). Os/as demais (*n* = 58; 17.3%) eram estudantes deslocados/as, ou seja, por força da

[4] Para reportar dados estatísticos, com indicação de casas decimais utilizou-se a referência de Field (2009). Assim para números entre 10 a 100, os números são informados com uma casa decimal (por exemplo 39.1%). Para números entre 0.10 e 10, os números são informados com duas casas decimais (por exemplo 1.93%).

distância entre a residência habitual do seu agregado familiar e a localização da IES que frequentavam, em tempo de aulas residiam em outra morada.

Figura 4: Situação de deslocação em tempo de aulas dos/as participantes do estudo quantitativo



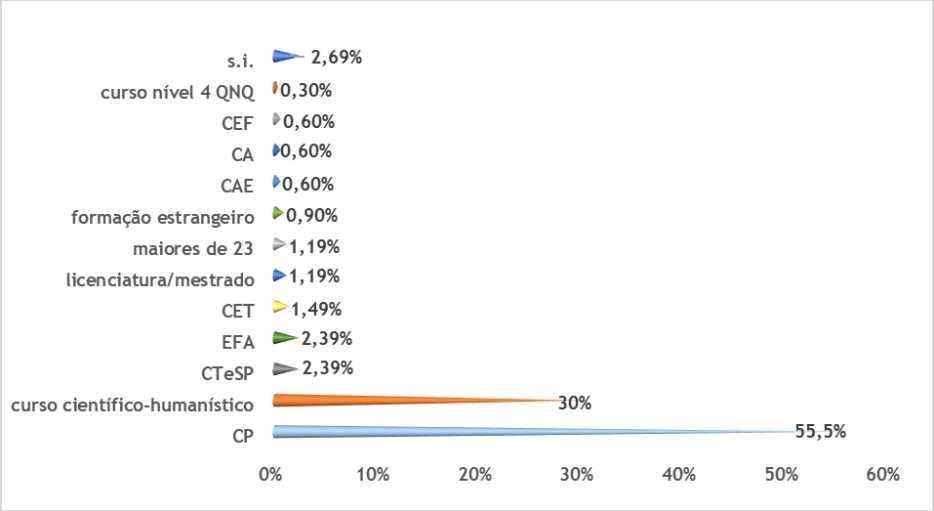
Fonte: Elaborado pela autora

Dos/as 335 estudantes que participaram no estudo quantitativo, 331 estudantes (98.8%[5]) tinham uma nota média para acesso ao ES igual a 14.6% (*DP* = 1.8), variando entre 9.50 e 19 valores e quatro estudantes (1.19%) não indicaram qualquer valor, supondo-se terem recebido uma classificação qualitativa, no final da conclusão do ensino secundário.

Os/as estudantes da amostra apresentavam diferentes tipos de formação académica anterior. Destaca-se que [6]: (a) 186 estudantes (55.5%) responderam terem concluído um curso profissional, (b) 101 estudantes (30.1%) responderam ter concluído o ensino secundário científico-humanístico, (c) oito (2.39%) referiram já serem titulares de um diploma CTeSP, (d) oito (2.39%) mencionaram ter concluído um Curso de Educação e Formação para Adultos (EFA), (e) cinco (1.49%) eram titulares de um diploma de Curso de Especialização Tecnológica (CET), (f) quatro (1.19%) referiram serem titulares de diploma de grau superior (licenciatura ou mestrado), (g) quatro estudantes (1.19%) obtiveram aprovação em prova para maiores de 23 anos, (h) três estudantes (0.895%) concluíram formação no estrangeiro, (i) dois estudantes (0.597%) concluíram um Curso Artístico Especializado (CAE), (j) dois estudantes (0.597%) concluíram um Curso de Aprendizagem (CA), (k) dois (0.597%) concluíram um Curso de Educação e Formação para jovens (CEF), (l) um estudante (0.298%) respondeu ter concluído um curso nível 4 do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), não identificando o curso concluído, sendo que (m) nove estudantes (2.69%) não responderam à questão. Estes dados constam na Figura 5.

[5] Devido a aproximações, o valor total pode não perfazer 100%.
[6] Devido a aproximações, o valor total pode não perfazer 100%.

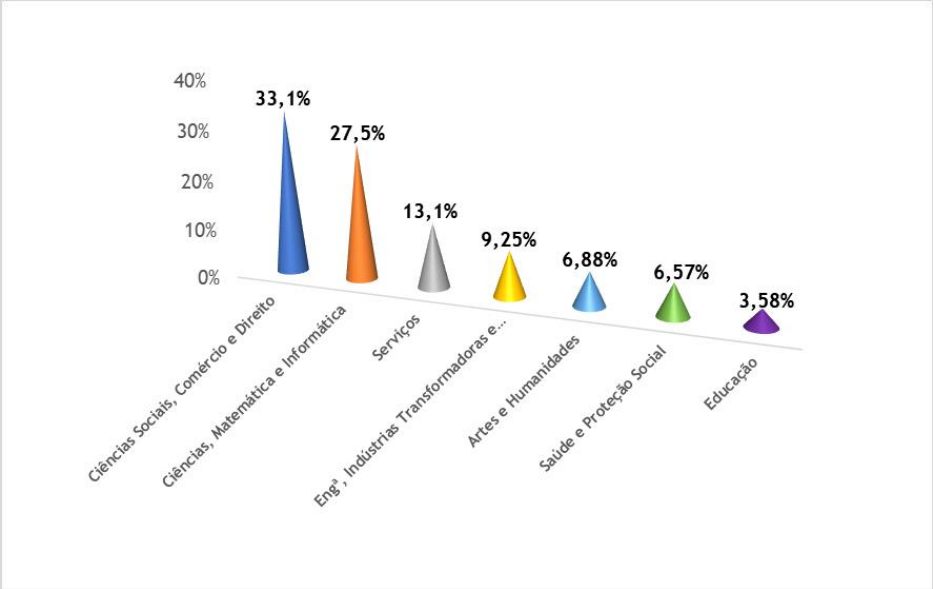
Figura 5: Formação/critério de acesso ao CTeSP dos/as participantes do estudo quantitativo



Nota. Devido aos arredondamentos, o valor total pode não perfazer os 100%.
Fonte: Elaborado pela autora

Os/as participantes encontravam-se inscritos/as em cursos de todas as AEF (definidas pela Portaria n.º 256/2005, de 16 de março), com exceção da AEF da Agricultura. Tal revela a existência de uma amostra bastante diversificada. Estavam inscritos/as em cursos das seguintes AEF: Ciências Sociais, Comércio e Direito (33.1%); Ciências, Matemática e Informática (27.5%); Serviços (13.1%); Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção (9.25%); Artes e Humanidades (6.88%); Saúde e Proteção Social (6.57%); e Educação (3.58%). Estes dados constam na Figura 6.

Figura 6: Área de Educação e Formação do CTeSP dos/as participantes do estudo quantitativo

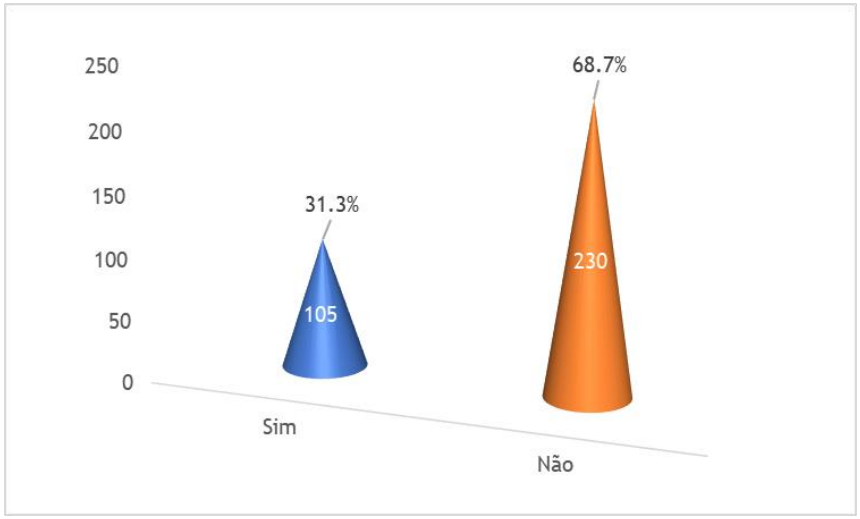


Nota. Devido aos arredondamentos, o valor total pode não perfazer os 100%.
Fonte: Elaborado pela autora

Em termos de contexto familiar, a maioria dos/as participantes (*n* = 230; 68.7%) revelou que não tinha irmão(s) ou irmã(s) que frequentaram, ou frequentavam, o ES. Os restantes (*n* =

105; 31.3%) indicaram que tinham irmão(s) ou irmã(s) com frequência de ES. A Figura 7 demonstra estes dados.

Figura 7: (In)existência de irmãos(s)/ã(s) no ES dos/as participantes do estudo quantitativo



Fonte: Elaborado pela autora

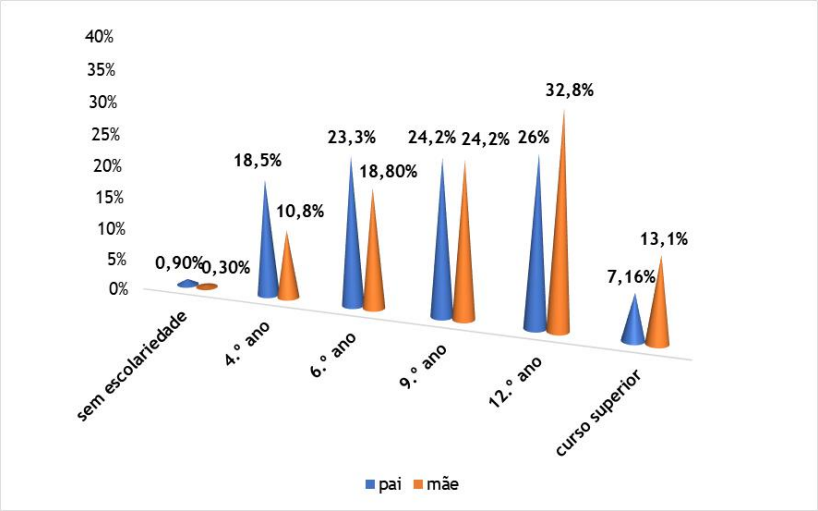
Relativamente ao nível de escolaridade do pai dos/as participantes do estudo foi referido que predominantemente (a) tinham concluído o ensino secundário ou equivalente (*n* = 87; 26%), (b) 24.2% (*n* = 81) tinham concluído o 9.ª ano, (c) 23.3% (*n* = 78) concluíram o 6.º ano, (d) 18.5% (*n* = 62) com 4.º ano de escolaridade, (e) 7.16% (*n* = 24) de estudantes assinalou o pai titular de curso de ES; e, por fim, uma pequena percentagem (f) 0.90% (*n* = 3) assinalaram que o pai não tinha qualquer nível de escolaridade concluído.

Relativamente ao nível de escolaridade da mãe dos/as participantes do estudo foi referido que concluíram o (a) ensino secundário ou equivalente (*n* = 110; 32.8%), (b) 9.º ano de escolaridade (*n* = 81; 24.2%) , (c) 6.º ano de escolaridade (*n* = 63; 18.8%) , (d) um curso no ES (*n* = 44; 13.1%), (e) quatro anos de escolaridade (*n* = 36; 10.8%) e, (f) uma percentagem bastante reduzida, cerca de 0.30% (*n* = 1) referiu que a mãe não tinha qualquer nível de escolaridade.

Estes dados refletidos na Figura 8.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

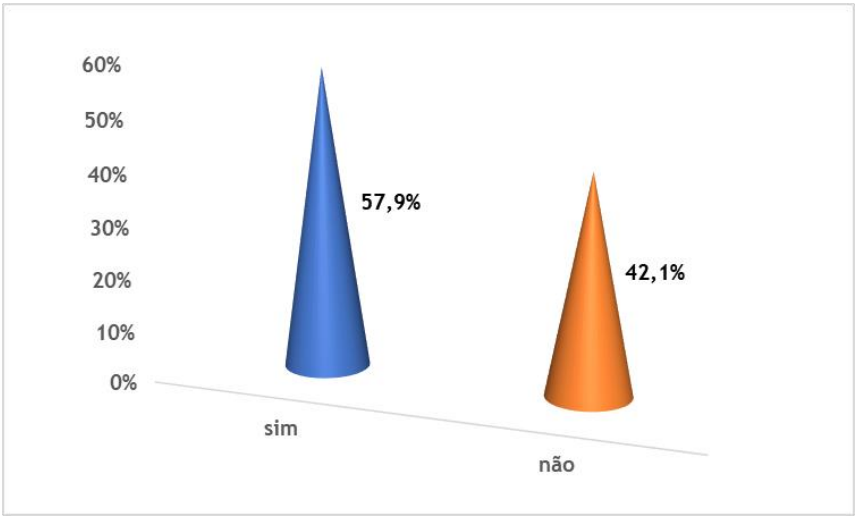
Figura 8: Nível de escolaridade do(s) pai(s) e/ou mãe(s) e das mães dos/as participantes do estudo quantitativo



Nota. Devido aos arredondamentos, o valor total pode não perfazer os 100%.
Fonte: Elaborado pela autora

Constatou-se que 57.9% (n = 194) da amostra era constituída por estudantes de primeira geração no ES, ou seja, estudantes em que nenhum dos progenitores tinha formação de ES e que, cumulativamente, não tinham irmão(s) ou irmã(s) com formação de ES. A Figura 9 demonstra estes dados.

Figura 9: Estudantes de primeira geração dos/as participantes do estudo quantitativo

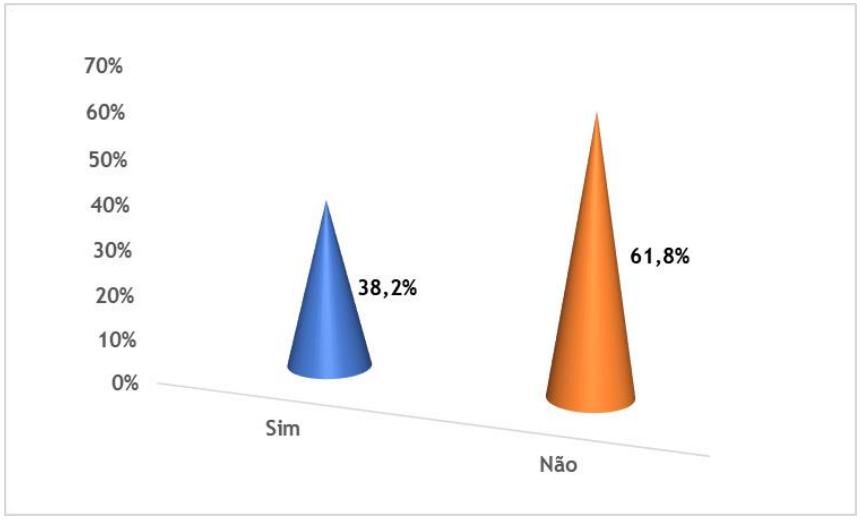


Fonte: Elaborado pela autora

A maioria dos/as participantes no estudo quantitativo (n = 207; 61.8%) indicou que não tencionava trabalhar, durante a frequência do curso, tendo os restantes (n = 128; 38.2%) indicado que iriam trabalhar durante a frequência do curso. Estes dados são apresentados na Figura 10.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

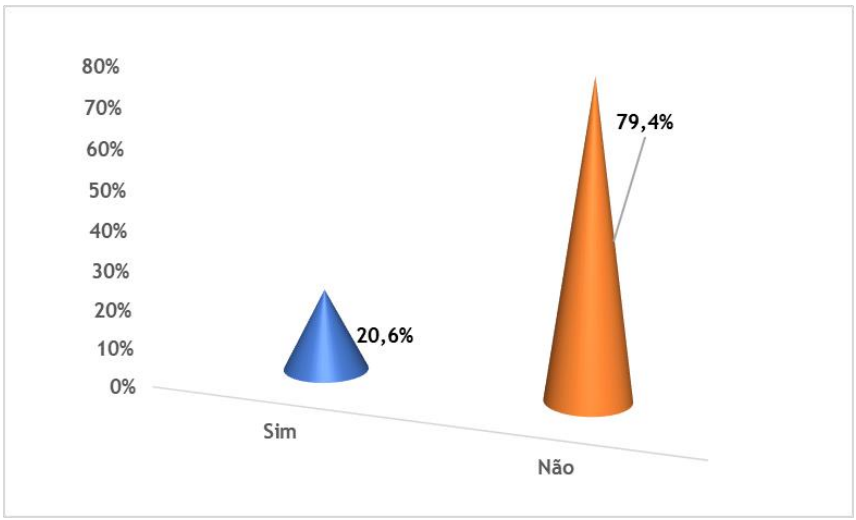
Figura 10: Intenção de trabalhar durante o curso dos/as participantes do estudo quantitativo



Fonte: Elaborado pela autora

Apenas 20.6% (*n* = 69) assinalaram que tinham, ou iam solicitar, estatuto de estudante/trabalhador/a, e 79.4% (*n* = 266) mencionaram que não tinham, ou não iam solicitar, estatuto de estudante/trabalhador/a. Estes dados são apresentados na Figura 11.

Figura 11: Intenção de solicitar estatuto de estudante-trabalhador/a dos/as participantes do estudo quantitativo

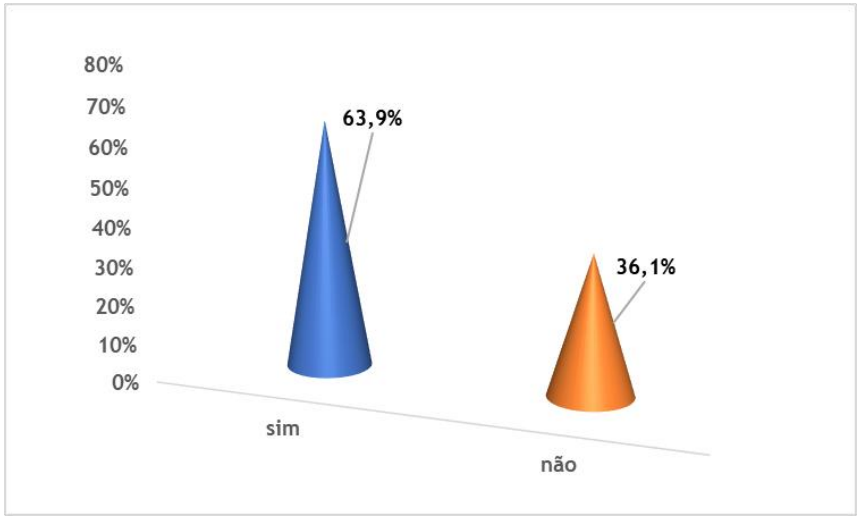


Fonte: Elaborado pela autora

Quanto à intenção de solicitar apoio aos SAS, a título de bolsa de estudos, ou seja, apoio financeiro, a fundo perdido, para ajudar a custear as despesas com a frequência do ES, a maioria dos/as estudantes indicou que tencionava solicitar bolsa de estudo (*n* = 214; 63.9%) e os/as restantes (*n* = 121; 36.1%) indicaram que não requereram, ou não tencionavam requerer, bolsa de estudo. A Figura 12 demonstra estes dados.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 12: Intenção de solicitar bolsar de estudo dos/as participantes do estudo quantitativo



Fonte: Elaborado pela autora

3.2.3.2. Participantes no estudo qualitativo

A seleção dos/as participantes, para o estudo qualitativo, foi uma escolha com fundamentos teóricos porque os/as participantes foram escolhidos por reunirem certas e determinadas características, não tendo sido, portanto, uma escolha aleatória (Patton, 1990). Ora, para se poder aceder a perceções de quem já vivenciou experiências académicas de abandono ou de permanência, foi preciso assegurar que os/as participantes do estudo vivenciaram esses fenómenos sociais e, por isso, poderiam conversar sobre o assunto. Desta forma assegurar-se-ia que os dados recolhidos e analisados poderiam ser relevantes.

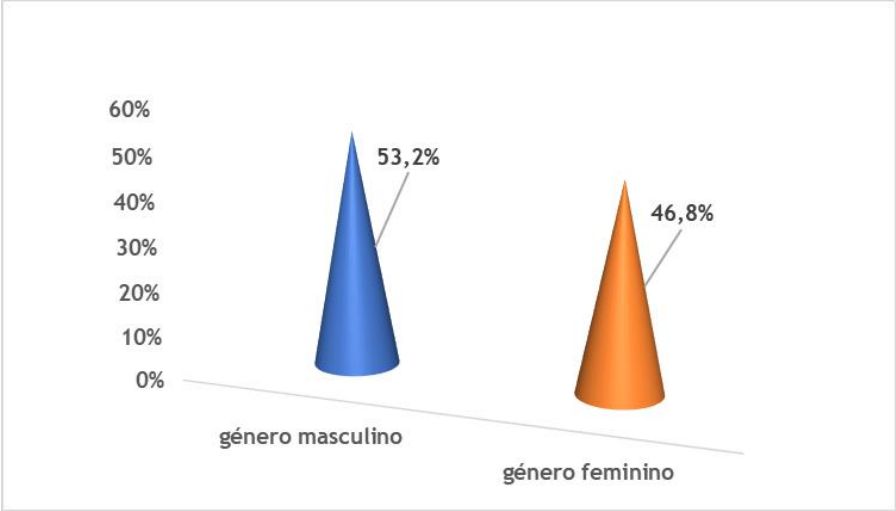
Para a seleção dos/as participantes do estudo qualitativo adotou-se uma amostragem intencional de critério e de intensidade (Patton, 1990) por se pretender encontrar casos de intensidade suficiente em informações relativamente aos fenómenos de interesse, com o propósito de elucidar, adequadamente, a problemática em estudo. Assim, teve-se como critério estudantes de CTeSP, ingressantes no ano letivo de 2019/2020 que deram o seu consentimento informado para participar na investigação e, cumulativamente, que deram o seu consentimento informado para que a sua instituição cedesse informação académica acerca do seu aproveitamento escolar e informação acerca da permanência ou abandono do CTeSP. Para selecionar estudantes em condição de abandono académico foi tido como critério a anulação de matrícula, bem como a inexistência de inscrição na mesma instituição no ano letivo seguinte. Para a participação procurou-se obter respostas de estudantes das diferentes escolas/institutos dos/as estudantes do estudo quantitativo.

3.2.3.2.1. Participantes no estudo qualitativo: estudantes que permaneceram e abandonaram

Participaram neste estudo qualitativo 47 estudantes que se tinham inscrito num CTeSP, em 2019/2020, exceto um/a estudante (que fez a primeira inscrição num CTeSP em 2018/2019) sendo que todos/as tinham participado já no estudo quantitativo. Destes/as, 46.8% eram do género feminino, e os restantes 53.2% do género masculino, com idades compreendidas entre os 18 e os 32 anos, com uma média de idade de 21.09 (*DP* = 2.94). Estes dados são apresentados na Figura 13.

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

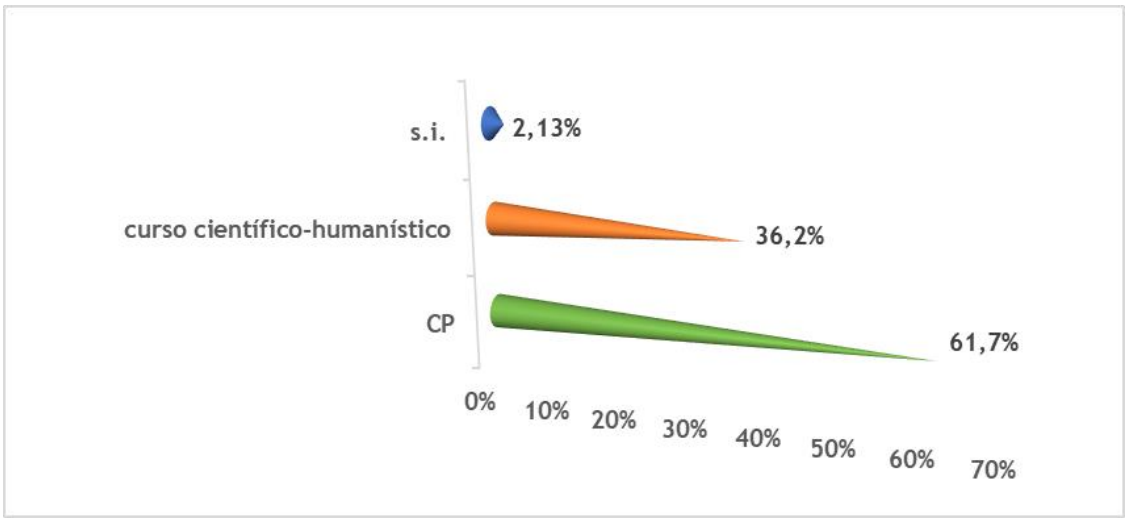
Figura 13: Género dos/as participantes do estudo qualitativo - estudantes que permaneceram e abandonaram o curso



Fonte: Elaborado pela autora

Dos/as 47 participantes neste estudo, 61.7% (*n* = 29) afirmaram ter concluído o ensino secundário na modalidade de Curso Profissional (CP), os demais, 36.2% (*n* = 17), concluíram uma formação de ensino secundário científico-humanístico e 2.13% (*n* = 1) não respondeu a esta questão, tal como se apresenta na Figura 14.

Figura 14: Formação de ensino secundário concluída dos/as participantes do estudo qualitativo - estudantes que permaneceram e abandonaram o curso



Nota. Devido aos arredondamentos, o valor total pode não perfazer os 100%.
s.i. = sem informação.

Fonte: Elaborado pela autora

Os/as participantes deste estudo qualitativo ingressaram em CTeSP de A.E.F. diversificadas, designadamente: (a) Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção (4.26%; *n* = 2), (b) Artes e Humanidades (6.38%; *n* = 3), (c) Saúde e Proteção Social (10.6%; *n* = 5), (d) Serviços (19.1%; *n* = 9), (e) Ciências Sociais, Comércio e Direito (21.3%; *n* = 10), (f) Ciências, Matemática e Informática (38.3%; *n* = 18). Estes dados constam na Tabela 2.

USC DE COMPOSTELA

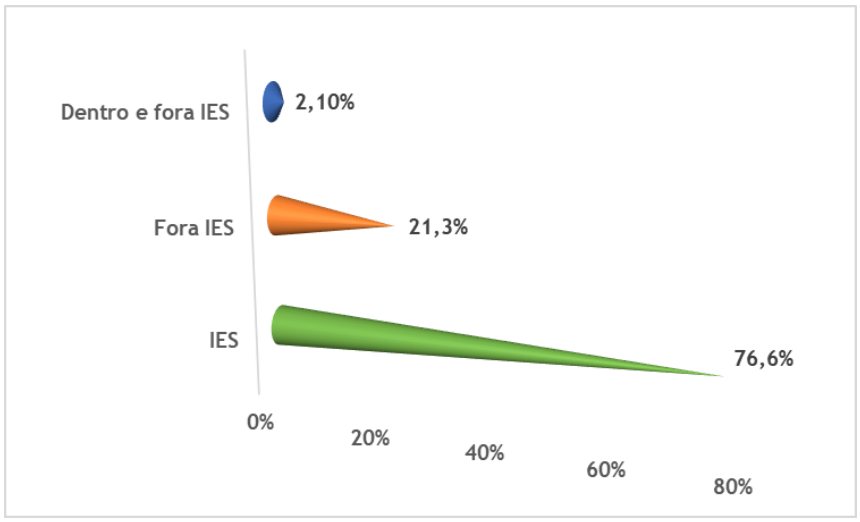
Tabela 2: Área de Educação e Formação do CTeSP – Permanência e Abandono

Área de Educação e Formação (A.E.F.) CTeSP	*n*	%
Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	2	4.26
Artes e Humanidades	3	6.38
Saúde e Proteção Social	5	10.6
Serviços	9	19.1
Ciências Sociais, Comércio e Direito	10	21.3
Ciências, Matemática e Informática	18	38.3

Nota. *N* = 47. Devido aos arredondamentos, o valor total pode não perfazer os 100%.

Destes/as participantes, a maioria (76.6%; *n* = 204) referiu que frequentou as aulas nas instalações da IES, enquanto 21.3% (*n* = 99) dos/as estudantes frequentaram as aulas fora das instalações da IES e 2.10% (*n* = 32) frequentaram aulas dentro e fora das instalações da IES, tal como se apresenta na Figura 15.

Figura 15: Local de frequência de aulas dos/as participantes do estudo qualitativo - estudantes que permaneceram e abandonaram o curso

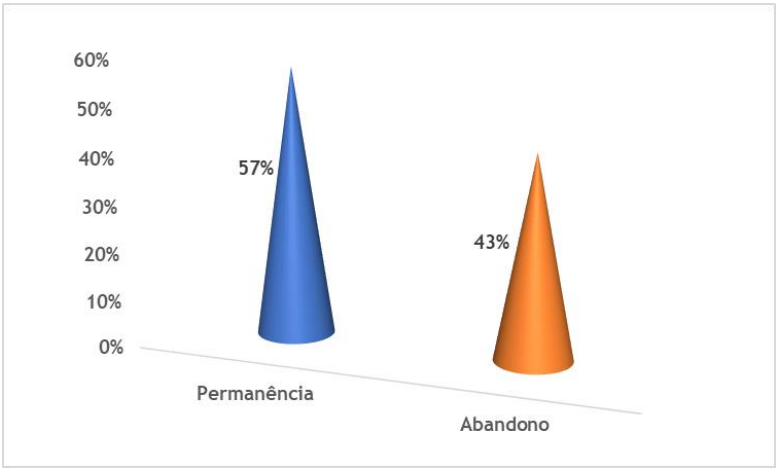


Fonte: Elaborado pela autora

De modo a responder às questões de investigação, para o estudo qualitativo contactaram-se estudantes que permaneceram e concluíram os cursos e estudantes que tinham abandonado os cursos. Participaram no estudo qualitativo 27 estudantes que permaneciam no curso, e que acabaram por o concluir (57%), e 20 estudantes que abandonaram o curso (43%), tal como se demonstra na Figura 16.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 16: Percentagem de estudantes do estudo qualitativo que permaneceram ou abandonaram o CTeSP



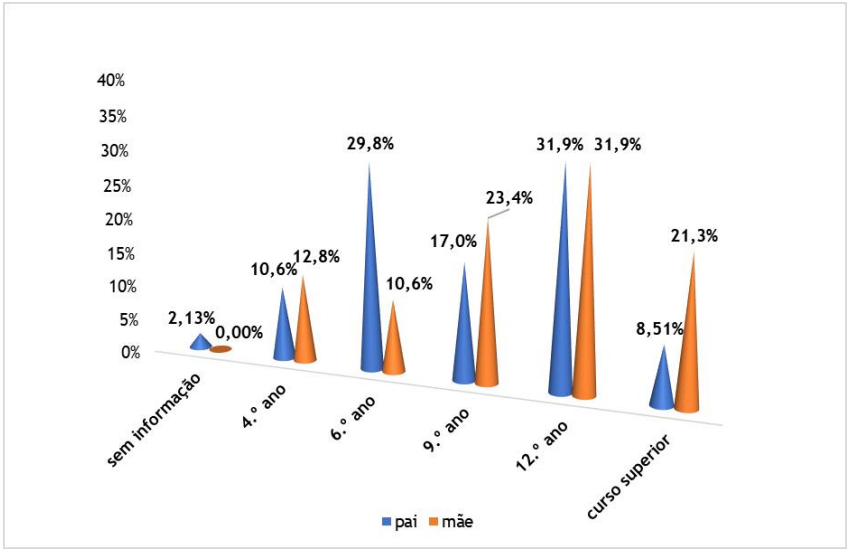
Fonte: Elaborado pela autora

Acerca da escolaridade do pai[7], as respostas recolhidas foram as seguintes: (a) 8.51% (*n* = 4) pai com escolaridade ao nível do ES, (b) 10.6% (*n* = 5) formação ao nível do 4.º ano, (c) 17.0% (*n* = 8) formação ao nível do 9.º ano, (d) 29.8% (*n* = 14) formação ao nível do 6.º ano e (e) 31.9% (*n* = 15) formação ao nível do 12.º ano, sendo que (f) 2.13% (*n* = 1) não responderam a esta questão.

Relativamente ao nível escolaridade da mãe, os/as participantes esclareceram: (a) 10.6% (*n* = 5) formação ao nível do 6.º ano, (b) 12.8% (*n* = 6) formação ao nível do 4.º ano, (c) 21.3% (*n* = 10) formação de ensino superior, (d) 23.4% (*n* = 11) formação ao nível do 9.º ano e (e) 31.9% (*n* = 15) formação ao nível do 12.º ano.

Na Figura 17 demonstra-se estes dados.

Figura 17: Nível de escolaridade do(s) pai(s) e/ou mãe(s) e das mães dos/as participantes do estudo qualitativo - estudantes que permaneceram e abandonaram o curso



Nota. Devido aos arredondamentos, o valor total pode não perfazer os 100%.

Fonte: Elaborado pela autora

[7] Devido a aproximações, o valor total pode não perfazer 100%.

Na Tabela 3 procura-se sintetizar as características dos/as participantes no estudo qualitativo por grupos: estudantes que permaneceram ou que abandonaram o CTeSP.

Tabela 3: Síntese de características dos/as estudantes do estudo qualitativo que permaneceram ou que abandonaram o CTeSP

		Grupos	
		Permanência	**Abandono**
Participantes	*n (%)*	27 (57.0)	20 (43.0)
Género (feminino)	*n* (%)	14 (51.9)	8 (40.0)
Idade	*M* (*DP*)	20.74 (2.07)	20 (3.76)
Ensino Secundário Profissional	*n* (%)	11 (40.7) [a]	18 (90.0)
Ensino secundário científico-humanístico	*n (%)*	15 (55.6) [a]	2 (10.0)
Local de frequência das aulas -No IP[b]	*n* (%)	23 (85.2)	13 (65.0)
Pai com Ensino Superior	*n* (%)	0 (0.00)	4 (20.0)
Mãe com Ensino Superior	*n* (%)	6 (25)	4 (20)

Nota. *N* = 47.
a Um/a participante não respondeu à questão.
b. Um/a participante respondeu ter aulas dentro e fora das instalações da IES.

Para posteriormente se poderem interpretar melhor os resultados, são apresentadas separadamente características dos/as participantes no estudo qualitativo que permaneciam no curso e dos/as que tinham abandonado os cursos.

(a) Participantes no estudo qualitativo: estudantes que permaneceram

O grupo dos/as estudantes que permaneceu no CTeSP (*n* = 27; 100%) inclui: (a) estudantes que permaneceram e concluíram o curso em dois anos (permanência e conclusão em 2 anos; para quem utilizar-se-á a referência PC_2), (b) estudantes que permanecem nos cursos ficando retidos pelo menos uma vez (permanência com retenção; para quem utilizar-se-á a referência PR). Assim, dos 57.4% (*n* = 27) dos/as estudantes envolvidos/as no estudo qualitativo que permaneceram no curso: (a) 31.9% conseguiram concluir o seu curso na duração normal do curso (2 anos) e (b) 25.5% permaneciam no seu curso (confirmado no final do ano letivo 2021/2022) tendo sido sujeitos/as a, pelo menos, uma retenção. Estes dados estão refletidos na Tabela 4.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

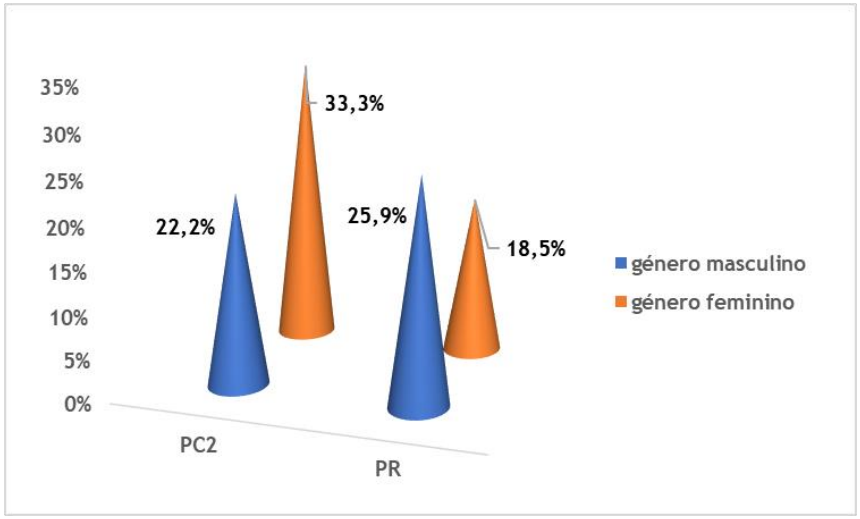
Tabela 4: Número de participantes que concluíram o curso em dois anos ou mais

Característica	sigla	*n*	%
Estudantes que permaneceram e concluíram o curso em dois anos	PC_2	15	31.9
Estudantes que permaneceram nos cursos ficando retidos/as pelo menos uma vez	PR	12	25.5

Nota. $N = 27$.

Dos/as estudantes que permaneceram no CTeSP, 51.9% ($n = 14$) eram do género feminino, das quais 33.3% permaneceram e concluíram o curso e 18.5% permaneceram, mas com retenção no curso. Já 48.1% ($n = 13$) dos/as estudantes eram do género masculino, dos quais 22.2% permaneceram e concluíram o curso e 25.9% permaneceram, no curso, mas com retenção. A Figura 18 demonstra estes dados. Os/as estudantes tinham idades compreendidas entre os 18 e os 27 anos, com uma média de idade de 20.74 ($DP = 2.07$).

Figura 18: Género dos/as estudantes com permanência no CTeSP

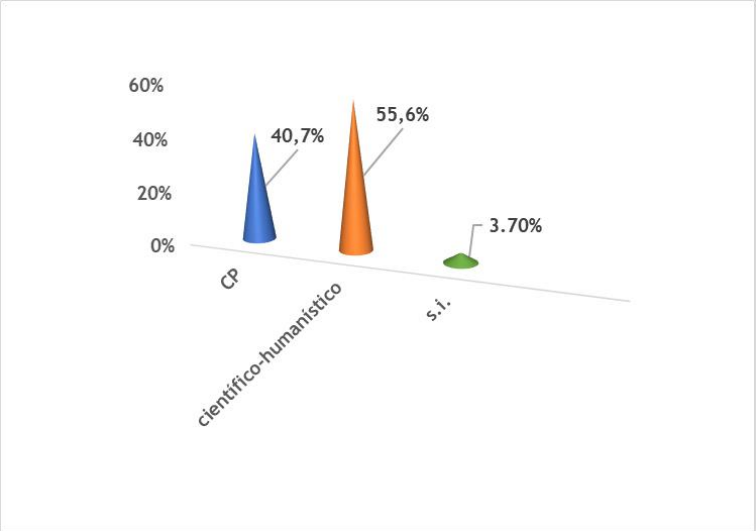


Nota. Devido aos arredondamentos, o valor total pode não perfazer os 100%.
Fonte: Elaborado pela autora

Quanto à formação concluída durante o ensino secundário, (a) 40.7% ($n = 11$) referiram que concluíram um Curso Profissional (CP) e (b) 55.6% ($n = 15$) referiram que concluíram o ensino secundário regular (científico-humanístico) sendo que 3.70% ($n = 1$) não respondeu à questão[8]. A Figura 19 demonstra estes dados.

[8] s.i. = sem informação

Figura 19: Formação de ensino secundário concluída de estudantes com permanência no CTeSP



Fonte: Elaborado pela autora

Estes/as participantes ingressaram em CTeSP de diversas AEF: Artes e Humanidades (3.70%), Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção (3.70%), Saúde e Proteção Social (11.1%), Serviços (11.1%), Ciências Sociais, Comércio e Direito (29.6%), Ciências, Matemática e Informática (40.7%), conforme se demonstra na Tabela 5.

Tabela 5: A.E.F. do CTeSP dos/as participantes que permaneceram no curso

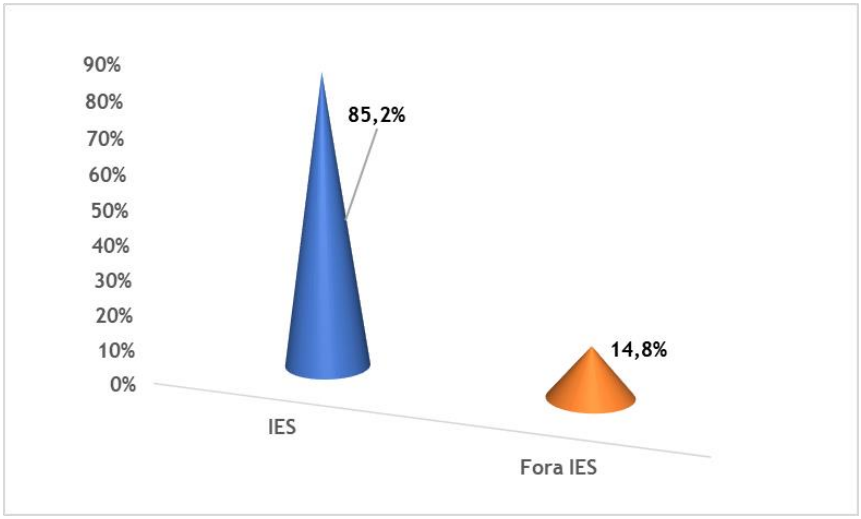
Área de Educação e Formação (A.E.F.) CTeSP	***n***	**%**
Artes e Humanidades	1	3.70
Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	1	3.70
Saúde e Proteção Social	3	11.1
Serviços	3	11.1
Ciências Sociais, Comércio e Direito	8	29.6
Ciências, Matemática e Informática	11	40.7

Nota. N = 27. Devido aos arredondamentos, o valor total pode não perfazer os 100%.

Finalmente, quanto ao local de frequência das aulas, (a) 85.2% (*n* = 23) referiram que frequentaram as aulas nas instalações da IES e (b) 14.8% (*n* = 4) referiram que frequentaram as aulas fora das instalações da IES. A Figura 20 demonstra estes dados.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 20: Local de frequência de aulas de estudantes com permanência no CTeSP



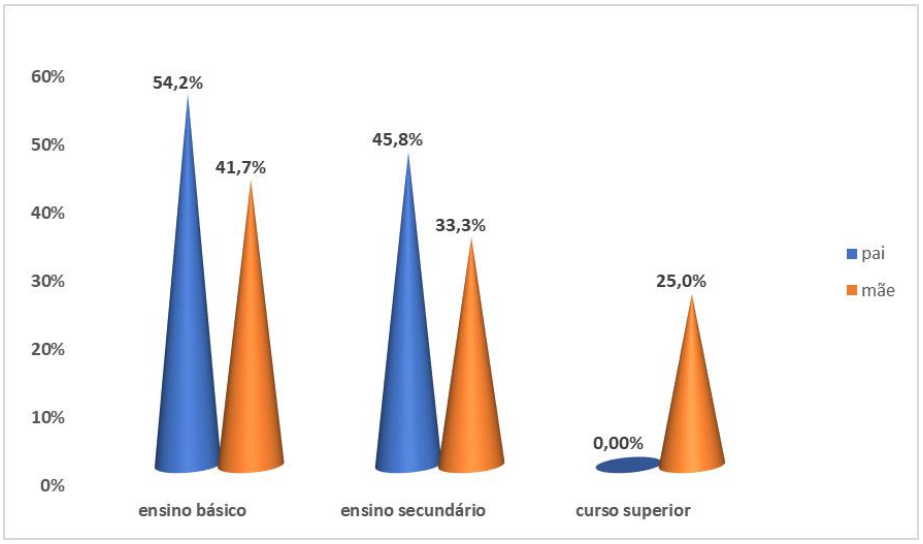
Fonte: Elaborado pela autora

Relativamente ao nível de escolaridade do pai: (a) 45.8% (*n* = 12) referiram que o pai tinha formação ao nível do ensino secundário e (b) a maioria (54.2%; *n* = 14) referiram que o pai tinha formação ao nível do ensino básico (4.º a 9.º ano), sendo que um/a participante referiu desconhecer o nível de escolaridade do pai e nenhum/a participante referiu ter o pai com formação ao nível do ES.

Quanto ao grau de escolaridade da mãe, (a) 25.0% (*n* = 6) referiram que a mãe possuía formação ao nível do ES, (b) 33.3% (*n* = 10) referiram que a mãe tinha formação ao nível do ensino secundário e (c) a maioria (41.7%; *n* = 11) afirmou que a mãe tinha formação ao nível do ensino básico.

A Figura 21 demonstra estes dados.

Figura 21: Nível de escolaridade do(s) pai(s) e/ou mãe(s) e das mães de estudantes com permanência no CTeSP



Nota. Devido aos arredondamentos, o valor total pode não perfazer os 100%.

Fonte: Elaborado pela autora

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

(b) Participantes no estudo qualitativo: estudantes que abandonaram o curso

O grupo dos/as estudantes que abandonou o curso (*n* = 20; 100%) inclui: (a) estudantes com abandono no 1.º ano (A_1; abandono confirmado pela formalização da anulação de matrícula), (b) estudantes com abandono no 2.º ano (A_2; abandono confirmado pela formalização da anulação de matrícula ou pela ausência de inscrição no curso, deixando de ser encontrados no curso).

Relativamente aos/às estudantes que abandonaram o CTeSP: (a) 35% anularam a matrícula no 2.º ano de frequência académica ou, não tendo anulado a matrícula, não formalizaram a inscrição no ano letivo subsequente e (b) 65% anularam a matrícula durante o 1.º ano do curso. Estes dados estão demonstrados na Tabela 6.

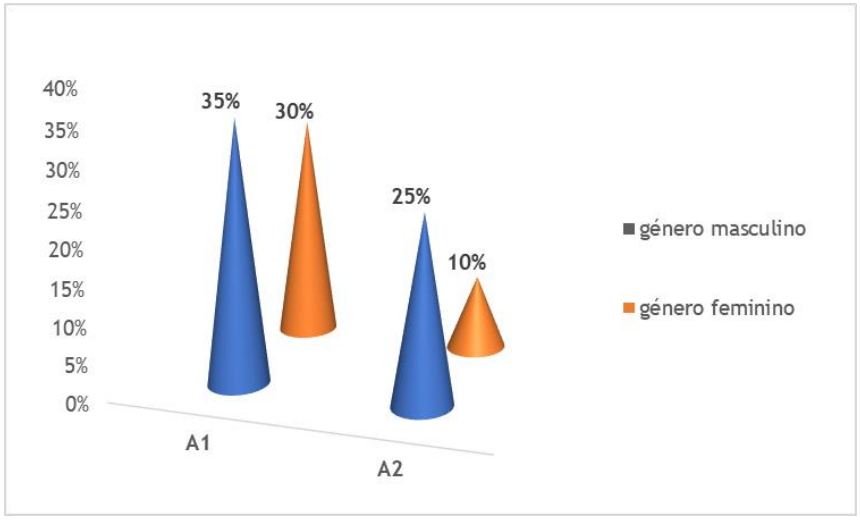
Tabela 6: Abandono do CTeSP

Caraterística	sigla	*n*	%
Estudantes que abandonaram o curso no 1.º ano	A_1	13	65
Estudantes que abandonaram o curso no 2.º ano	A_2	7	35

Nota. N = 20.

Dos/as estudantes participantes no estudo qualitativo que abandonaram o curso (*n* = 20), 40% (*n* = 8) eram do género feminino e 60% (*n* = 12) eram do género masculino, com idades compreendidas entre os 19 e os 32 anos, com uma média de idade de 20 (*DP* = 3.76). No que concerne ao abandono do curso no 1.º ano (A_1) 35% dos/as estudantes eram do género masculino e 30% eram do género feminino. Relativamente ao abandono do curso no 2.º ano de frequência (A_2) verificou-se que 25% eram estudantes do género masculino e 10% eram estudantes de género feminino. Estes dados são demonstrados na Figura 22.

Figura 22: Género dos/as estudantes que abandonaram o CTeSP

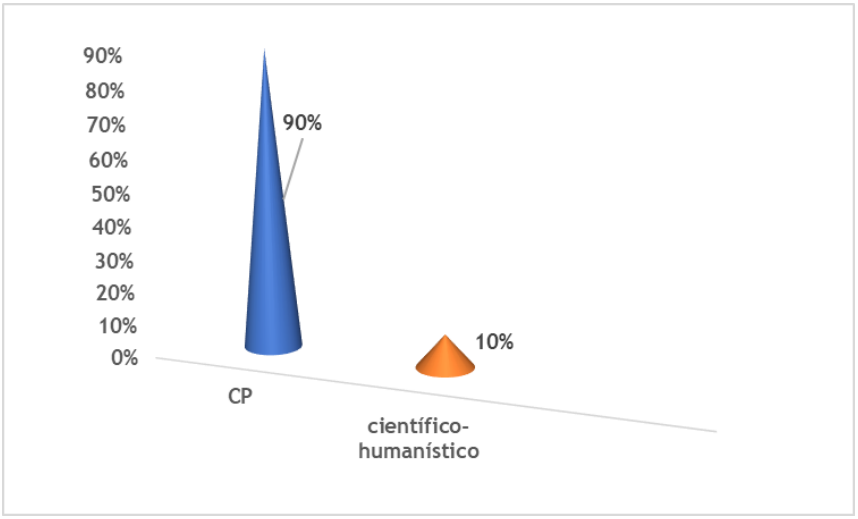


Fonte: Elaborado pela autora

Acerca da formação concluída no ensino secundário, (a) 10% (*n* = 2) referiram que concluíram o ensino secundário regular (científico-humanístico) e (b) 90% (*n* = 18) concluíram um Curso Profissional (CP), conforme se demonstra na Figura 23.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 23: Formação de ensino secundário concluída de estudantes que abandonaram o CTeSP



Fonte: Elaborado pela autora

Estes/as participantes ingressaram em CTeSP de diversas AEF[9] : (a) Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção (5%; *n* = 1), (b) Artes e Humanidades (10%; *n* = 2), (c) Saúde e Proteção Social (10%; *n* = 2), (d) Ciências Sociais, Comércio e Direito (10%; *n* = 2), (e) Serviços (30%; *n* = 6) e (f) Ciências, Matemática e Informática (35%; *n* = 7), conforme se demonstra na Tabela 7.

Tabela 7: A.E.F. do CTeSP dos/as participantes que abandonaram o curso

Área de Educação e Formação (A.E.F.) CTeSP	*n*	%
Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	1	5
Artes e Humanidades	2	10
Saúde e Proteção Social	2	10
Ciências Sociais, Comércio e Direito	2	10
Serviços	6	30
Ciências, Matemática e Informática	7	35

Nota. *N* = 20. Devido a aproximações, o valor total não perfaz 100%.

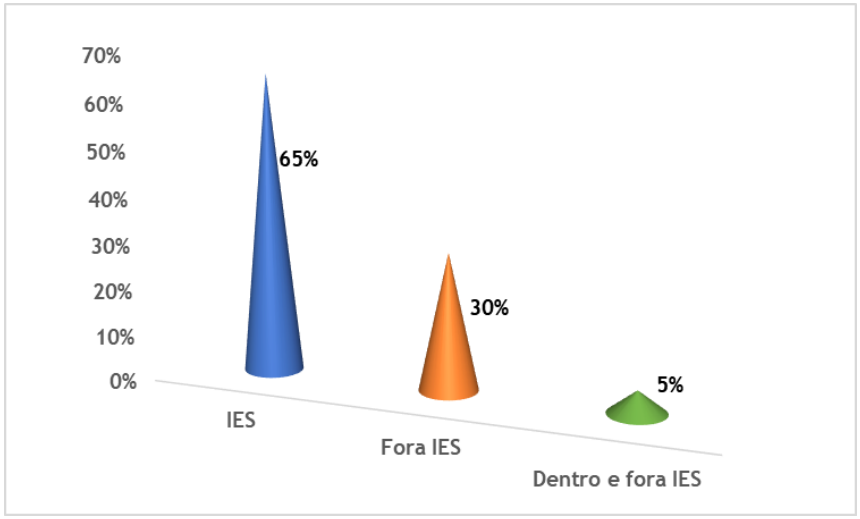
Fonte: Elaborado pela autora

Finalmente, quanto ao local de frequência das aulas, (a) 65% (*n* = 13) referiram que frequentaram as aulas em instalações da IES, (b) 30% (*n* = 6) referiram que frequentaram as aulas fora das instalações da IES e apenas 5% (*n* = 1) referiu que frequentou as aulas dentro e fora da IES, conforme se demonstra na Figura 24.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[9] Devido a aproximações, o valor total não perfaz 100%.

Figura 24: Local de frequência de aulas de estudantes que abandonaram o CTeSP



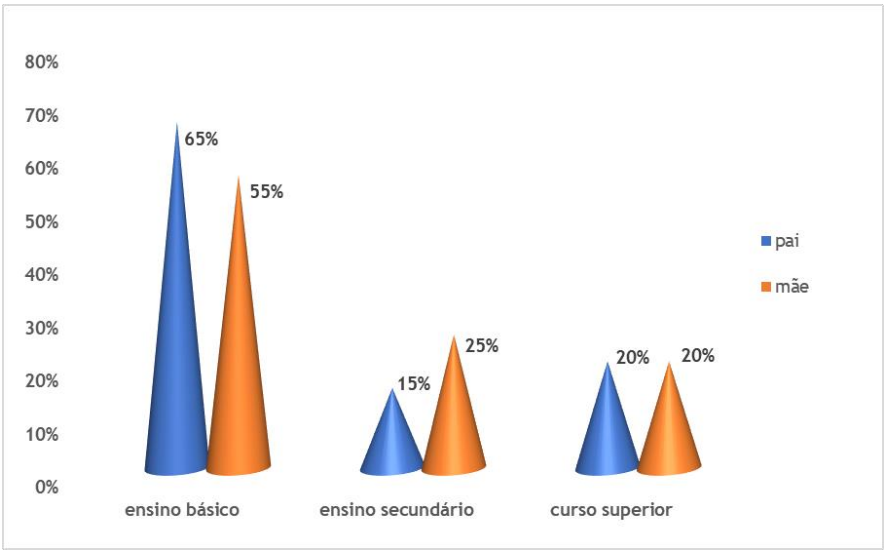
Fonte: Elaborado pela autora

Relativamente ao grau de escolaridade do pai, (a) 20% (*n* = 4) referiram ter o pai com formação ao nível do ES, (b) 15% (*n* = 3) referiram que o pai tinha formação ao nível do ensino secundário e, a maioria (65%; *n* = 13) referiu que o pai tinha formação ao nível do ensino básico.

Quanto ao grau de escolaridade da mãe, (a) 20% (*n* = 4) referiram que a mãe possuía formação ao nível do ES, (b) 25% (*n* = 5) referiram que a mãe tinha formação ao nível do ensino secundário e a maioria (55%; *n* = 11) referiu que a mãe tinha formação ao nível do ensino básico.

Estes dados constam na Figura 25.

Figura 25: Nível de escolaridade do(s) pai(s) e/ou mãe(s) e das mães de estudantes que abandonaram o CTeSP



Fonte: Elaborado pela autora

3.2.4. Instrumentos para a recolha de dados

Foram selecionados diferentes instrumentos para recolher dados, de modo a dar respostas às questões e aos objetivos da investigação. Alguns foram utilizados no estudo quantitativo e

outros no estudo qualitativo. Os diferentes instrumentos são apresentados a seguir, conforme foram utilizados na parte quantitativa ou qualitativa do estudo.

3.2.4.1. Instrumentos para a recolha de dados quantitativos

A maioria dos questionários utilizados para recolher os dados quantitativos eram questionários pré-existentes, utilizados e validados em outros estudos, com exceção do Questionário sociodemográfico e do Questionário Motivos da Escolha do Curso, que foram desenvolvidos no âmbito deste projeto de doutoramento.

Depois de construídos ou selecionados os instrumentos de recolha de dados, e salvaguardadas todas as questões éticas e legais relacionadas com a proteção de dados, todos os questionários, antes de serem administrados, foram sujeitos a validação por parte de especialistas de diversas áreas, nomeadamente das orientadoras da tese de doutoramento, de coordenadores/as e docentes de CTeSP e investigadores/as de áreas das ciências sociais e humanas.

Esta validação foi importante de modo a aferir a adequação dos instrumentos ao contexto particular em estudo, ou seja, os/as estudantes de CTeSP. A maioria das melhorias sugeridas foi acolhida, traduzindo-se: (a) na substituição de alguns termos utilizados sem, contudo, alterar a semântica das frases (e.g., o termo "universidade" foi substituído pelo termo "instituição de ensino superior") e (b) no uso de linguagem inclusiva. Apesar destas alterações, houve o cuidado de manter a essência original dos questionários.

Uma outra ação implementada, tendo como finalidade a validação dos questionários, consistiu na realização de uma recolha de dados para pilotagem de todos os questionários, durante o mês de junho de 2019. No âmbito do teste piloto, cada questionário foi administrado em papel, em contexto de sala de aula, a uma amostra de 30 estudantes, que estavam a concluir o primeiro ano curricular em CTeSP, a quem foi garantido/a o anonimato e dado a conhecer que os dados apenas iriam servir para fins da pilotagem. Neste âmbito, foi pedido aos/às estudantes que, por escrito, no próprio questionário, sinalizassem dúvidas e dificuldades de compreensão, fornecendo sugestões de alterações com vista a clarificar melhor as questões e seus significados. Foi ainda salvaguardada a impossibilidade dos/as estudantes que participaram na pilotagem poderem participar nos restantes momentos da investigação, pois já não estariam na sua primeira inscrição em CTeSP, no momento da recolha de dados.

No âmbito da adaptação dos questionários para o formato online, foram acauteladas as sugestões mais frequentes e mais pertinentes de modo a garantir o entendimento das questões colocadas e o correto preenchimento. Por exemplo, para colmatar a não-resposta dos/as estudantes, uma situação comumente observada nos questionários-piloto, nos questionários online adotou-se a estratégia de resposta obrigatória. Outra estratégia adotada, que resultou dos contributos trazidos pelo teste piloto, passou pela sinalização de instruções claras de preenchimento dos questionários, sobretudo nos pontos em que a maioria dos/as participantes do estudo piloto revelaram maiores dificuldades no preenchimento. Mais uma vez, as correções efetuadas não alteraram a essência original dos questionários. Para a utilização dos questionários foi solicitada autorização prévia aos/às respetivos/as autores.

Por fim, cabe destacar que, para o processo de validação, foi calculada a consistência interna, utilizando o Coeficiente Alfa de Cronbach.

3.2.4.1.1. Questionário sociodemográfico

Os dados considerados, neste estudo, pessoais e contextuais foram recolhidos através de um questionário que permitiu recolher dados relativamente às seguintes variáveis: (a) idade; (b)

género; (c) ser, ou não, estudante deslocado/a; (d) existência de irmão(s) ou irmã(s) com frequência académica de nível superior; (e) nível de escolaridade do pai e da mãe; (f) local de frequência das aulas (nas instalações da IES; fora da IES; dentro e fora das instalações da IES); (g) intenção de solicitar apoio de ação social escolar; (h) intenção de trabalhar durante o tempo de frequência do curso; (i) nota de acesso ao ES; (j) habilitação que serviu de critério de acesso ao CTeSP e (k) A.E.F. do CTeSP.

3.2.4.1.2. Questionário de Perceções Académicas: Expetativas

Para caracterizar as expetativas académicas de estudantes de CTeSP foi utilizado o QPA-Exp (Almeida et al., 2017) que permite avaliar as expetativas académicas iniciais de estudantes que ingressam no ES. É um instrumento constituído por 42 itens, organizados em sete dimensões de expetativas, designadamente: (a) Formação para o Emprego e Carreira, (b) Desenvolvimento Pessoal e Social, (c) Mobilidade Internacional, (d) Envolvimento Político e Cidadania, (e) Pressão Social, (f) Qualidade da Formação e (g) Interação Social.

A Formação para o Emprego e Carreira refere-se às expetativas de, com a frequência no ES, adquirir melhores condições profissionais. O Desenvolvimento Pessoal e Social relaciona-se com a expetativa a uma valorização do desenvolvimento de identidade, autonomia, autoconfiança, bem como de novas experiências de vida. A Mobilidade Internacional refere-se à expetativa de participar em programas de mobilidade, intercâmbios e estadias internacionais. O Envolvimento Político e Cidadania refere-se à expetativa de poder participar em momentos de discussão acerca da vida política, social e económica do país, contribuindo para a melhoria da sociedade, exercendo uma cidadania ativa. A Pressão Social refere-se ao modo como se espera ser capaz de corresponder às expetativas de outros, tais como familiares próximos/as e amigos/as, face à sua frequência académica. A Qualidade da Formação refere-se a expetativas de que a frequência no ES possibilite o aprofundamento dos seus conhecimentos. Por fim, a Interação Social refere-se à expetativa de poder ter momentos de convivência e diversão, de interação social, através de relações construídas em contexto de ES.

Cada uma das sete dimensões do QPA-Exp (Almeida et al., 2017) inclui seis itens, aos quais se responde numa escala de resposta tipo Likert, de 1 (*discordo totalmente*) a 6 (*concordo totalmente*). O valor de cada dimensão corresponde à média dos itens que lhe estão associados.

Na Tabela 8 apresenta-se a estrutura multidimensional do QPA-Exp (Almeida et al., 2017), identificando os índices de consistência interna (Alfa de Cronbach) de cada dimensão reportados no estudo de Almeida et al. (2017) com uma amostra de estudantes portugueses/as de 1.º ano da Universidade do Minho e calculados com os dados recolhidos no presente estudo.

Os resultados revelaram uma adequada consistência interna, utilizando como valor de referência para esta interpretação α = .70 (Field, 2009).

Tabela 8: Consistência interna nas dimensões do QPA-Exp

Dimensões das expetativas académicas	Estudo de Almeida et al. (2015)	Presente estudo
	α	α
Formação para o Emprego e Carreira	.84	.84
Desenvolvimento Pessoal e Social	.86	.89
Mobilidade Internacional	.88	.91
Envolvimento Político e Cidadania	.87	.89
Pressão Social	.82	.86
Qualidade da Formação	.79	.77
Interação Social	.86	.89

Fonte: Elaborado pela autora

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.2.4.1.3. Escala de Autoeficácia Geral, Versão Portuguesa

Para avaliar as crenças de autoeficácia geral utilizou-se a versão portuguesa de Araújo e Moura (2011) da General Self-Efficacy Scale (GSE), um instrumento desenvolvido originalmente por Schwarzer e Jerusalem (1995). É um instrumento de autorrelato que procura avaliar a perceção geral de competência para lidar com diferentes situações do quotidiano, passíveis de suscitar stress. Esta escala unidimensional é constituída por 10 itens, com uma escala de resposta tipo Likert de 1 (*de modo nenhum é verdade*) a 4 (*é exatamente verdade*). Pode ser calculada uma pontuação total, convergindo na avaliação global de autoeficácia, através da soma dos pontos da escala selecionados em cada item, o que variará de 10 a 40 pontos, assim como uma pontuação média, que variará de 1 a 4 pontos. Os 10 itens da escala estão formulados no sentido positivo (e.g., "Consigo resolver sempre os problemas difíceis se for persistente"), em que os valores elevados demonstram elevada crença de autoeficácia geral. Estudos anteriores realizados com diversas versões internacionais da GSE, com amostras bastante diversificadas, revelam uma estrutura unifatorial do instrumento.

No estudo realizado por Araújo e Moura (2011) com uma amostra de professores/as portugueses/as foi conseguido um alfa de Cronbach de .76. No presente estudo, os resultados revelaram uma adequada consistência interna (α = .88), utilizando como valor de referência para esta interpretação α = .70 (Field, 2009).

3.2.4.1.4. Instrumento de Exploração de Dificuldades na Adaptação Académica ES

As dificuldades na adaptação académica antecipadas pelos/as estudantes, nos primeiros tempos de frequência de ES, foram avaliadas utilizando o Instrumento de Exploração de Dificuldades na Adaptação Académica ES (Casanova & Almeida, 2017). Este instrumento de autorrelato, constituído por seis itens, avalia seis possíveis dificuldades que os/as estudantes possam vivenciar durante o seu percurso académico, com uma escala tipo Likert de resposta de 1 (*nenhumas dificuldades*) a 5 (*muitas dificuldades*). Os seis itens descrevem dificuldades académicas antecipadas relacionadas com: (a) Adaptação à instituição (e.g., não ter bom acolhimento; não gostar dos espaços e dos serviços), (b) Aprendizagem (e.g., não saber como estudar, não ter bons resultados académicos), (c) Interpessoais (e.g., ter dificuldade em fazer novos amigos, não conseguir participar em atividades e convívios fora das aulas), (d) Económicas (e.g., ter dificuldades em custear as despesas diárias, não ter bolsa de estudo), (e) Autonomia (e.g., ter dificuldades em viver sozinho, não saber gerir o stress), (f) Vocacional (e.g., não gostar do curso, descobrir que o curso não é o que esperava). Os autores do instrumento optaram por não utilizar uma pontuação global.

No artigo de Casanova et al. (2020), cada item é analisado individualmente. Contudo, para o presente estudo optou-se por utilizar uma pontuação global. Assim, não se encontrou referência aos valores da consistência interna nos estudos que utilizaram este instrumento (Casanova et al., 2020; Casanova et al., 2021). No presente estudo, a escala total revelou uma consistência interna adequada, com um alfa de Cronbach de .81, utilizando como valor de referência para esta interpretação α = .70 (Field, 2009).

3.2.4.1.5. Motivos da Escolha do Curso

Para avaliar os Motivos da Escolha do Curso (MEC) foi utilizado o Questionário dos Motivos da Escolha do Curso (Padrão et al., 2020). A construção deste questionário partiu de um estudo qualitativo, que foi realizado no âmbito do doutoramento, encontrando-se a sua construção descrita em Padrão et al. (2020).

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Foi realizado um estudo exploratório que pretendia estudar os MEC, através da construção de um questionário com perguntas abertas, com o objetivo de obter respostas mais diversificadas e autênticas (Cohen et al., 2007).

A ideia de se recorrer a um estudo exploratório, para pesquisar acerca dos motivos da escolha do curso, partindo de um questionário com perguntas abertas, deveu-se ao facto de terem sido detetadas lacunas, inerentes à escassez de estudos encontrados com estudantes de CTeSP, e, por conseguinte, pouco conhecimento acerca das opiniões da população em estudo.

O questionário, anónimo, foi aplicado no final do ano letivo de 2018/2019. Por não terem sido colocadas questões pessoais, considerou-se inexistir qualquer constrangimento que pudesse pôr em causa questões éticas e de proteção de dados.

Na construção do questionário procurou-se acautelar um conjunto de normas importantes de forma a obter-se as informações pretendidas e a tornar eficaz a construção do instrumento. Assim, na primeira página do questionário, foi deixado expresso que o mesmo pretendia servir de base à elaboração de instrumento de recolha de dados para fins da presente investigação. Na mesma página foram também apresentadas breves instruções, com recurso a uma linguagem clara, tendo sido solicitado aos/às participantes que sublinhassem as palavras que pudessem ser de difícil entendimento e/ou interpretação, bem como que anotassem todas as dúvidas que pudessem surgir durante o preenchimento do questionário.

Na segunda página foram colocadas questões abertas, para permitir aos/às respondentes exprimir, livremente, as suas opiniões, acerca dos MEC.

Aos/às participantes foi solicitado que indicassem as cinco razões mais importantes para terem escolhido aquele curso. Desta forma, foi possível recolher dados com diferentes opiniões, sobre o tema apresentado. A ideia de delimitar a abrangência das respostas, solicitando cinco razões para a escolha do curso, serviu para condensar as respostas, evitando que os/as participantes dispersassem demasiado a resposta. Os questionários foram aplicados em papel, em contexto de sala de aula, mediante consentimento prévio dos/as docentes e participantes, estando presente a doutoranda, para responder a dúvidas que pudessem surgir.

No estudo exploratório participaram 30 estudantes de CTeSP, do ano letivo de 2018/2019, de várias IES, de um IP público, do norte de Portugal. A escolha das turmas foi feita por conveniência. Estes/as estudantes não participaram, mais tarde, nos estudos, que se descrevem nos próximos pontos, pois eram do ano prévio à recolha de dados principal.

Os questionários aplicados permitiram recolher informação bastante diversificada acerca das razões que levam estudantes de CTeSP a escolher o curso. A partir dessa informação recolhida, foi feita análise dos textos escritos, utilizando o método de análise de conteúdo indutiva, de forma a descrever e interpretar o conteúdo dessa informação (Bardin, 2011).

A análise de conteúdo indutiva das respostas à pergunta acerca das cinco razões mais importantes para terem escolhido o curso permitiu apurar os seguintes 14 motivos mais frequentes:

- Pelo interesse pela área científica do curso.
- Pelo prestígio do curso.
- Pelo acesso facilitado a uma licenciatura.
- Porque o curso dá continuidade à formação do secundário.
- Pelas boas saídas profissionais/empregabilidade.
- Pela boa preparação para integrar o mercado de trabalho.
- Para maior possibilidade de aceder ao curso (ex., não ter de fazer exames nacionais, notas menos elevadas).
- Por considerar que o curso tem duração atrativa.
- Para adquirir ou aprofundar conhecimentos.
- Pelas recomendações de alguém (familiar, colega, docente).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Pelo interesse pelas disciplinas do curso.
- Para poder ter um bom salário no futuro.
- Pela falta de alternativa (por exemplo: não tinha notas para o curso que pretendia).
- Para poder ter a profissão que ambiciono.

Os resultados obtidos foram apurados tendo presente as dimensões descritiva e interpretativa, bem como o quadro de referências da doutoranda (patente nos capítulos de enquadramento teórico), relativamente ao estudo empírico.

Partindo dos motivos mais frequentes, que se constituíram em itens sob a forma de afirmações relativas à escolha do curso, construiu-se um questionário, com vista a servir de meio para recolher dados sobre os motivos da escolha do curso.

Os dados recolhidos neste estudo exploratório serviram de base à elaboração do Questionário Motivos da Escolha do Curso (Padrão et al., 2020), com perguntas fechadas, com uma escala de resposta tipo Likert, de 1 (*discordo totalmente*) a 6 (*concordo totalmente*).

Realizou-se uma análise fatorial exploratória (rotação Varimax, normalização de Kaiser; rotação convergida em 5 interações) tendo por base os 14 itens de motivos de escolha do curso, tendo sido retirado o item 4, para se obter uma solução fatorial mais estável.

A Análise de Componentes Principais (ACP) reteve três dimensões, com uma saturação mínima exigida de .40, e com variância total explicada de 61.88%. A primeira dimensão reuniu quatro itens (1, 11, 9, 14), relacionados com o Interesse pela Área Científica e pelas Aprendizagens, explicando 35.22% da variância. A segunda dimensão agrupou cinco itens (5, 12, 6, 2, 10), os quais estão relacionados com o Prestígio, Qualidade da Formação e Empregabilidade, explicando 18.94% da variância. A terceira dimensão agrupa quatro itens (7, 3, 8, 13) que se referem à Atratividade no Acesso e Duração do Curso, e explica apenas 7.82% da variância. Assim, o questionário abrange três dimensões dos MEC: (a) Interesse pela Área Científica e pelas Aprendizagens (e.g., pelo interesse pela área científica do curso), (b) Prestígio, Qualidade da Formação e Empregabilidade (e.g., pelas saídas profissionais), (c) a Atratividade no Acesso e Duração do Curso (e.g., para maior possibilidade de aceder ao curso).

Conforme se observa na Tabela 9, os resultados do presente estudo, com estudantes portugueses/as, de 1.º ano CTeSP, revelaram uma adequada consistência interna, para cada dimensão, designadamente: Interesse pela Área Científica e pelas Aprendizagens (α = .80); Prestígio, Qualidade da Formação e Empregabilidade (α = .77); Atratividade no Acesso e Duração do Curso (α = .73), utilizando como valor de referência para esta interpretação α = .70 (Field, 2009).

Tabela 9: Análise de componentes principais - Motivos da Escolha do Curso

Itens	Dimensões dos Motivos da Escolha do Curso (MEC)		
	Interesse pela área científica e pelas aprendizagens	Prestígio, qualidade da formação e empregabilidade	Atratividade no acesso e duração do curso
	Saturação		
Pelo interesse pela área científica do curso	.79		
Pelo interesse pelas disciplinas do curso	.77		
Para adquirir ou aprofundar conhecimentos	.75		
Para obter a profissão que ambiciono	.73		

Pelas boas saídas profissionais/empregabilidade		.86	
Para poder ter um bom salário no futuro		.77	
Pela boa preparação para ingressar no mercado de trabalho		.76	
Pelo prestígio do curso		.63	
Pelas recomendações de alguém (familiar, colega, docente)		.41	
Para maior possibilidade de aceder ao curso (ex., não ter de fazer exames nacionais, notas menos elevadas)			.86
Pelo acesso facilitado a uma licenciatura			.81
Por considerar que o curso tem uma duração atrativa			.61
Pela falta de alternativa (eg., não tinha notas para o curso que pretendia)			.60
Valor próprio	4.58	2.46	1.02
Variância explicada (%)	35.22	18.94	7.82
α	.80	.77	.73

Fonte: Elaborado pela autora

3.2.4.2. Instrumentos para a recolha de dados qualitativos

Para o estudo qualitativo, foram elaborados cinco guiões de entrevista, acautelando a variabilidade situacional em que os/as estudantes de CTeSP se pudessem encontrar. Assim, para o primeiro momento de recolha de informação (que decorreu entre os dias 9 e 22 de julho de 2020, no final da frequência do 1.º ano curricular, do CTeSP iniciado no ano letivo de 2019/2020) elaboraram-se dois guiões de entrevista para os/as estudantes que permaneceram no curso (GP_1; Apêndice B) e os/as estudantes que o abandonaram (GA_1; Apêndice C). Já no segundo momento de recolha de informação (que decorreu entre 28 de junho e 2 de agosto de 2021, no fim do ano letivo 2020/2021) foram elaborados três guiões de entrevista: (a) para os/as estudantes que permaneceram e concluíram o curso, tendo apenas participado no segundo momento de recolha de informação (GPC_2; Apêndice D), (b) para os/as estudantes que permaneceram mas não transitaram (retenção) para o ano seguinte (GPR_2; Apêndice E) e (c) para os/as estudantes que abandonaram o curso (GA_2; Apêndice F). Um quadro integrador de todos os guiões encontra-se no Apêndice G.

De um modo geral, os guiões incluem questões relacionadas com: (a) os motivos de permanência, abandono e/ou retenção do curso, existindo para os guiões do abandono (GA_1, GA_2) questões adicionais que permitem aprofundar a decisão de desistir do curso, (b) o processo de transição e adaptação ao curso e as trajetórias académicas, apresentando cada guião questões específicas e cujas diferenças serão exploradas mais detalhadamente a seguir, (c) as trajetórias futuras (uma única questão por guião), (d) formas de promoção do sucesso académico e (e) o impacto da COVID-19 no percurso académico (apenas questionado no segundo momento).

Quanto às questões focadas em compreender o processo de transição e adaptação ao curso e as trajetórias académicas, em todos os guiões consta uma questão geral acerca da adaptação e da trajetória académica no curso, especificando também (a) o relacionamento com colegas de curso e (b) a relação com os/as professores/as e coordenador/a de curso, (c) os métodos de ensino/aprendizagem, dos conteúdos e dos métodos de avaliação, (d) as infraestruturas e recursos da instituição de ensino e (e) a participação em atividades extracurriculares. Em todos os guiões constam questões sobre a perceção da preparação para o ES, bem como aspetos valorizados e dificuldades sentidas no ES. Em todos os guiões está também presente uma questão sobre o que o/a estudante faria de diferente se pudesse ingressar novamente no curso (GP_1 e GA_1) ou no ES (GPC_2, GPR_2) ou se tivesse a oportunidade de retomar os seus estudos

USC DE COMPOSTELA

(GA_2). Por fim, existem questões específicas a cada guião, nomeadamente: (a) sobre como correu o primeiro mês de aulas, que apenas constam nos guiões do momento 1 (GP_1 e GA_1), (b) sobre as diferenças entre o ensino secundário e o ES, que apenas constam nos guiões do momento 1 (GP_1 e GA_1), (c) sobre a permanência e abandono (GA_1 e GA_2) do curso e (d) sobre as perceção das expetativas iniciais sobre o curso terem sido correspondidas ou não (GPC_2 e GPR_2).

Os diferentes tópicos dos guiões de entrevista utilizados foram construídos baseados na literatura científica conhecida tendo por base os tópicos com interesse em aprofundar. Optou-se por entrevistas semiestruturadas, por serem conduzidas através de um guião de perguntas pré-construídas, permitindo, porém, flexibilidade aos/às entrevistados/as para poderem expressarem-se livremente. O uso deste tipo de questões prendeu-se com o facto de servir, simultaneamente, de eixo orientador ao desenvolvimento da entrevista, bem como de assegurar que os/as diferentes entrevistados/as respondessem às mesmas questões e, deste modo, permitiu obter dados comparáveis entre os/as vários entrevistados/as (Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho, 2020). Procurou-se que as questões fossem simples, curtas e de fácil interpretação. Os guiões disponibilizados em anexo são os finais, ou seja, os que resultaram de todo este procedimento.

Em todos os guiões de entrevista foi expressamente contextualizado o estudo, nomeadamente os objetivos e o seu âmbito de aplicação (doutoramento). Com o consentimento dos/as participantes, as entrevistas foram gravadas, de modo a conseguir mais fidelidade e fidedignidade da informação recolhida (Silvestre et al., 2014). Mais tarde, as transcrições foram enviadas a todos/as os/as participantes no estudo, de modo a poderem validar o conteúdo das respetivas entrevistas.

Para assegurar a validação dos instrumentos qualitativos, todos os guiões de entrevista foram, previamente, submetidos a entrevista piloto, a estudantes que tinham frequentado um CTeSP, e que não iriam participar no estudo. Desta forma, salvaguardou-se a proximidade dos/as sujeitos às temáticas abordadas (por terem frequentado CTeSP). Através do recurso à reflexão falada, foi recebido feedback com reporte de algumas dificuldades de compreensão, cuja correção foi assegurada, de modo a melhorar a clareza e a congruência das questões.

Além disso, todos os guiões de entrevista foram sujeitos à apreciação crítica das orientadoras do Doutoramento, que deram parecer favorável aos mesmos, depois de acolhidos os seus contributos e corrigidos alguns pontos.

Foram constituídos grupos distintos de participantes no estudo qualitativo, com determinadas características distintas entre si (entre os grupos). Para cada grupo, cujos/as participantes partilhavam características semelhantes, foi utilizado o mesmo guião de entrevista de modo a conferir rigor e fiabilidade na recolha dos dados (Silvestre et al., 2014).

3.2.5. Procedimento para a recolha de dados

A seguir apresenta-se os procedimentos realizados para a recolha de dados, indicando primeiramente aqueles referentes ao estudo quantitativo e depois ao estudo qualitativo.

3.2.5.1. Procedimento para a recolha de dados quantitativos

Para se diligenciar a recolha de dados no respeito pelas questões éticas e legais, primeiramente, no ato da matrícula, no boletim eletrónico da matrícula, a todos/as os/as estudantes de 1.º ano de CTeSP foi perguntado se aceitariam ser abordados/as para trabalhos com fins investigativos, através do respetivo correio eletrónico institucional. Aqueles/as estudantes de CTeSP que deram o consentimento no ato da matrícula receberam convite, através do seu e-mail institucional, para participar no estudo.

USJ UNIVERSIDADE SÃO JOÃO

Para a recolha de dados quantitativos foi enviado um link via e-mail institucional a todos/as os/as estudantes de CTeSP inscritos/as no ano letivo de 2019/2020 para acederem e preencherem o inquérito intitulado "Transição para o Ensino Superior" (Anexo A). O inquérito decorreu no início do ano letivo de 2019/2020, entre os dias 3 de outubro de 2019 e 11 de novembro de 2019, correspondendo à transição para o ES, por ser o período em que os/as estudantes iniciam a interação com o novo ambiente académico. Cada link só esteve ativo nas datas estipuladas para o efeito, e apenas permitia o acesso a um/a participante. Se, por algum motivo, algum/a estudante partilhou o link, foi assegurada a impossibilidade de acesso a qualquer outro/a destinatário. Assim, assegurou-se que cada estudante apenas respondia uma vez.

O inquérito do primeiro momento de recolha de dados, que se designou "Transição para o Ensino Superior" (Anexo A) visou recolher dados pessoais, contextuais e académicos dos/as estudantes, à entrada no ES, associados principalmente: (a) às expetativas académicas iniciais, (b) dificuldades académicas antecipadas sobre a adaptação ao ES, (c) crenças na autoeficácia, (d) motivos de escolha do curso bem como (e) variáveis sociodemográficas e académicas.

Na parte introdutória do referido inquérito constava o propósito do estudo, estando expresso que os dados recolhidos se destinavam, exclusivamente, a fins investigativos, informando-se os/as participantes que os dados recolhidos seriam eliminados cinco anos após a sua recolha. Os/as participantes também foram expressamente informados/as de que poderiam, a qualquer momento, requerer, cumulativamente, o acesso aos seus dados, a sua retificação, e opor-se ao tratamento destes (isto é, os direitos de "Acesso, Retificação, Cancelamento e Oposição" [ARCO], nos termos da Lei n.º 58/2019). Para poderem exercer o direito ARCO foram identificadas as investigadoras responsáveis pelos tratamentos de dados, e os respetivos contactos, tendo os/as participantes sido informados/as da possibilidade de poderem submeter reclamação, junto da Autoridade Nacional de Controlo, caso julgassem ter existido ilicitude no tratamento dos seus dados pessoais. No final do inquérito foi disponibilizado o e-mail institucional da doutoranda, caso os/as participantes desejassem solicitar a impressão das suas respostas ao inquérito.

O inquérito online solicitava dois consentimentos informados distintos. No primeiro consentimento informado os/as participantes eram abordados/se se aceitavam, ou não, participar no estudo e preencher o inquérito, e se permitiam a utilização dos dados, fornecidos de forma voluntária, confiando que estes seriam utilizados com a garantia do anonimato. O segundo consentimento solicitava autorização aos/às participantes para que a instituição que frequentavam pudesse partilhar com a doutoranda dados sobre a respetiva trajetória académica, nomeadamente: (a) número de ECTS inscritos/as no 1.º ano e no 2.º ano de frequência académica de ES, (b) número de ECTS com aprovação, no final do 1.º e 2.º ano de frequência do ES, (c) confirmação de permanência ou de abandono do curso e/ou IES (indicado através da não inscrição no 2.º ano ou pela formalização da anulação de matrícula), (d) indicação de atribuição ou não de apoio da ação social escolar. Nas análises de dados que requeriam dados académicos apenas os/as participantes que deram o seu segundo consentimento foram analisados. Desta forma, além dos dados pessoais e contextuais recolhidos através dos inquéritos, também se recolheram estes indicadores de desempenho e trajetória académica junto dos Serviços Académicos (SA) da IES onde se realizou a investigação. Os dados foram protegidos com palavra-passe, depois anonimizados e apagados todos os registos que permitissem identificar o/a participante.

O inquérito foi construído no *LimeSurvey* por possibilitar a proteção da informação de forma mais segura. Os questionários foram estandardizados, sendo idêntica a redação e a ordem das questões. Todas as questões eram de carácter obrigatório. Um técnico de informática do IP

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

onde se realizou o estudo acautelou as questões do anonimato, recorrendo à técnica de pseudonimização (i.e., a cada participante foi associado um ID e um *token*, ou seja, um código de segurança. A técnica da pseudonimização permitiu emparelhar respostas dos/as mesmos/as participantes, em momentos distintos de recolha de dados, salvaguardando-se o anonimato e a proteção da privacidade, de acordo com o Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD, UE 2016/679) publicado na Lei n.º 58/2019.

Pelo facto de não existir Comissão de Ética no IP onde foi realizado o estudo para apreciação de projetos de doutoramento, todos os procedimentos inerentes à aplicação dos questionários foram apreciados e aprovados pelo responsável pela proteção de dados (DPO), no respeito pelo Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD, UE 2016/679) publicado na Lei n.º 58/2019. Os instrumentos e os procedimentos também foram apreciados pela Fundação da Ciência e Tecnologia (FCT), no âmbito da candidatura e atribuição da bolsa de doutoramento, tendo o painel considerado que a investigação "(…) inclui um cronograma amadurecido e atende às questões éticas.". No seguimento deste doutoramento decidiu-se alargar o âmbito do projeto, ampliando os períodos abrangidos e os/as participantes (incluindo estudantes de licenciatura), assim como a equipa de investigadores/as. Este projeto mais alargado foi submetido ao Centro de Investigação e Inovação em Educação (inED), tendo sido aceite, e apreciado favoravelmente também pela respetiva Comissão de Ética.

Por fim, é necessário esclarecer que para evitar a baixa taxa de resposta típica dos inquéritos online, solicitou-se o apoio de coordenadores/as e professores/as dos CTeSP de 1.º ano, com vista a sensibilizarem os/as respetivos/as estudantes para a importância da participação no estudo. Também permitiram o preenchimento dos inquéritos nas salas de aula, tendo a doutoranda estado presente na recolha dos dados, sempre que possível, esclarecendo dúvidas que pudessem surgir e ajudando a ultrapassar algumas dificuldades no acesso ao link.

3.2.5.2. Procedimento para a recolha de dados qualitativos

A recolha de dados do estudo qualitativo realizou-se em dois momentos distintos. O primeiro momento decorreu entre os dias 9 e 22 de julho de 2020, no final da frequência do 1.º ano curricular, do CTeSP iniciado no ano letivo de 2019/2020. A escolha deste momento deveu-se ao facto de os/as estudantes se encontrarem a metade da sua trajetória académica (dado que estes cursos têm a duração de dois anos letivos, prevendo-se a conclusão no final de 2020/2021) permitindo, assim, obter informações sobre o modo como estes/as estudantes elaboravam os processos de tomada de decisão pela permanência ou abandono do curso.

O convite para participar no primeiro momento foi enviado por e-mail institucional tendo sido disponibilizado um link de acesso para a entrevista via zoom. Nesse mesmo e-mail foram expressos o propósito e os objetivos do estudo, a duração prevista da entrevista, e dadas garantias de anonimato. A todos/as os/as participantes foi garantido o anonimato, tendo sido identificados/as por códigos, e omitidas quaisquer informações que pudessem facilitar a sua identificação. Além disso, foram informados/as que os dados não seriam usados para outros fins que não o do doutoramento e publicações daí resultantes. Todas as entrevistas foram realizadas pela doutoranda.

Aos/às participantes foi solicitado consentimento informado para a gravação em áudio das entrevistas, de forma a possibilitar a sua transcrição e assim assegurar maior precisão nos dados (Butterfield et al., 2005). Nessa fase, foram realizadas 26 entrevistas a estudantes de CTeSP (13 de permanência e 13 de abandono), com a duração total de 583 minutos. Assim, em média, cada entrevista teve uma duração de cerca de 22 minutos.

O segundo momento da recolha de dados qualitativos realizou-se no fim do ano letivo 2020/2021 (entre 28 de junho e 2 de agosto de 2021) com estudantes de CTeSP ingressantes no

ano letivo de 2019/2020. A escolha deste momento deveu-se ao facto de já terem concluído a fase de avaliação e o período de atividade letiva, permitindo assim aceder a informação mais abrangente sobre a trajetória de permanência e de abandono dos cursos. O convite para participar no estudo foi enviado por e-mail institucional seguindo os moldes do convite do primeiro momento. Foram realizadas 21 entrevistas a estudantes de CTeSP com a duração total de 568 minutos. Cada entrevista teve uma duração média de cerca de 20 minutos.

Procurou-se selecionar sete participantes para cada uma das seguintes condições: (a) estudantes permaneceram e concluíram o curso em dois anos, (b) estudantes que, embora tenham ficado retidos/as, permaneceram no curso, (c) estudantes que abandonaram o curso no 2.º ano.

Todas as entrevistas foram realizadas na plataforma online Zoom, dada a situação pandémica, sendo que o recurso ao vídeo foi facultativo, de acordo com a vontade expressa de cada participante. Durante a condução das entrevistas, a doutoranda adotou os seguintes cuidados: (a) auxiliou a interpretação das questões, fornecendo sinónimos e exemplos, quando os/as estudantes mostraram dificuldade na sua compreensão, (b) procurou dar o tempo necessário para que o/a entrevistado/a pudesse responder detalhadamente a cada questão. Como já foi referido, todas as entrevistas foram transcritas e enviadas para a validação para os/as respetivos/as participantes no estudo.

3.2.6. Procedimento de análise de dados quantitativos e qualitativos

A análise estatística dos dados quantitativos recolhidos foi realizada no programa IBM-SPSS (versão 28 para Windows). Para a análise dos dados, primeiramente utilizou-se o teste de Kolmogorov-Smirnov e o teste de Levene para determinar a normalidade e a homogeneidade das variâncias respetivamente. Os pressupostos da normalidade e da homogeneidade das variâncias não foram cumpridos. Por esse motivo, utilizaram-se testes não paramétricos para a comparação de grupos, designadamente o teste de Mann-Whitney, o teste de Kruskal-Wallis bem como correlações de Spearman para o cálculo de associações entre variáveis. Para comparações múltiplas utilizou-se a correção de Bonferroni. Também foram realizadas estatísticas descritivas.

Utilizaram-se, para a interpretação dos resultados, os valores propostos por Field (2009), pelo que um *r* de .10 foi considerado pequeno (associação fraca), um *r* de .30 foi considerado médio (associação moderada) e um *r* de .50 foi considerado grande (associação forte). Teve-se ainda como referência o valor .05 para a significância estatística (cf. Field, 2009).

Para a interpretação dos resultados do eta quadrado (η^2), utilizaram-se os valores de referência propostos por Cohen (1988), pelo que $\eta^2 < 0.01$ foi considerado um efeito pequeno, η^2 entre 0.02 e 0.06 foi considerado um efeito médio e $\eta^2 > 0.14$ foi considerado um efeito grande.

Os dados qualitativos foram analisados por meio da análise de conteúdo. A análise de conteúdo caracteriza-se por ser um método flexível, sistemático, e rigoroso que procura analisar documentos produzidos no âmbito da pesquisa (White & Marsh, 2006). A análise de conteúdo realiza-se através da análise descritiva da comunicação em articulação com as deduções lógicas conseguidas através das variáveis inferidas (Bardin, 2011). Deste modo, procura-se compreender o plano explícito, que resulta do primeiro olhar, e o plano implícito, que se situa ao nível de estruturas psicológicas ou sociológicas (Bardin, 2011).

Para Bardin (2011), a escolha dos documentos para a análise pode ser feita à priori, ou seja, antes da recolha dos dados, ou à posterior, depois da recolha dos dados. No caso da presente pesquisa, a escolha dos documentos para a análise foi feita à priori pois, ao realizar as entrevistas já se tinha decidido que eram as transcrições a analisar, com vista a constituir aquilo

a que Bardin (2011) designa por corpus da pesquisa, que é a quantidade de documentos que vão fazer parte da análise.

Para manter a consistência ao longo de toda a análise de conteúdo, na escolha dos documentos, que fizeram parte do corpus da pesquisa, procurou-se seguir as regras sugeridas por Bardin (2011), assegurando-se que fosse: homogénea; exaustiva; exclusiva e objetiva; adequada e pertinente. Assim, procurou-se não deixar de fora, sem justificação sustentada, nenhum documento; assegurou-se que os dados recolhidos eram de participantes que realmente vivenciaram os fenómenos sociais em estudo, estando, assim, capazes de responder às questões que lhes eram colocadas; certificou-se que os documentos transcritos retidos corresponderiam ao mesmo número de entrevistas, incluindo os subgrupos de estudantes previamente previstos. Além disso, e mais criteriosamente, procurou-se também assegurar a recolha de dados de diferentes participantes em diferentes momentos de frequência académica, inscritos/as em cursos de diferentes AEF. Os dados estavam repartidos quantitativamente (mesmo número de entrevistas) e com variação qualitativa aproximada, tendo como critério (a) a AEF e, na medida do possível por conta da disponibilidade manifestada, (b) o género e (c) a IES frequentada. Procurou-se garantir a adequabilidade dos dados tendo presente os objetivos que se pretendiam alcançar com o estudo.

A análise de conteúdo seguiu três etapas propostas por Bardin (2011): (a) pré-análise, (b) exploração do material, (c) tratamento, inferência e interpretação dos resultados, por recurso ao NVivo® (QSR).

Na pré-análise, todas as entrevistas foram transcritas, tendo as transcrições sido enviadas, por correio eletrónico institucional, aos/às respetivos/as participantes, solicitando a confirmação dos dados transcritos. As transcrições das entrevistas constituíram-se no corpus de análise. Através de uma leitura muito cuidada do corpus, a que Bardin designa de "leitura flutuante" (2011, p.126), obteve-se uma primeira impressão dos dados. Esta leitura atenta permitiu organizar as transcrições das entrevistas, e tomou-se decisões acerca daquilo que podia, e daquilo que não podia responder ao problema de pesquisa.

No âmbito da leitura realizada do material transcrito, considerou-se o tema como unidade de registo, indicado pela presença e/ou ausência do tema, mediante uma abordagem dedutiva de análise de dados. Desta forma, foi possível efetuar um levantamento de certos elementos no conteúdo indicados pela frequência, e recorrência de algumas palavras e expressões, bem como pela presença, ou ausência, de certas características, e por aquilo que eles representam.

Na fase de exploração do material, que consiste na fase de análise propriamente dita, procurou-se dividir o texto em unidades menores de significado, através da formulação de códigos, de que resultaram unidades de registo e unidades de contexto que os explicam. Através do processo de categorização, agrupou-se e rotulou-se as unidades de registo, criando-se assim categorias de análise, que podem ser consultadas na secção de apresentação de resultados da análise dos dados qualitativos, e que estão sistematizadas na Tabela 24. As categorias de análise, que configuram temas, foram dispostas para as suas respetivas categorias de contexto, permitindo descrever e representar o fenómeno em estudo. Tal como o proposto por Bardin (2011), as categorias foram constituídas de forma dedutiva e indutiva. Para melhorar a qualidade da objetividade das categorias forneceu-se uma definição para cada categoria (Bardin, 2011). O sistema de categorias e a codificação foram submetidos a reflexão e discussão com as orientadoras de tese e com uma investigadora especialista.

Na última etapa - fase do tratamento, inferência e interpretação dos resultados - os resultados foram sujeitos a tratamento estatístico permitindo uma representação simplificada dos dados, através de tabelas e esquemas. Procurou-se analisar a descrição das categorias formadas, estabelecendo comparações com os dados recolhidos e com as teorias de referência,

USC DE COMPOSTELA

por forma ser possível criar inferências e interpretações e, daí, se chegar às conclusões da análise, dando resposta às questões da investigação.

No entendimento de Lincoln e Guba (1985), a investigação qualitativa deve submeter-se a critérios de rigor e de qualidade de forma a garantir-lhe valor científico. Seguindo a proposta de Lincoln e Guba (1985, p. 300), procurou-se que o estudo qualitativo atendesse a critérios de credibilidade, transferibilidade, confiabilidade e confirmabilidade, com o propósito de melhorar a qualidade do estudo qualitativo.

Para dotar o estudo de credibilidade, melhorando a sua qualidade, aplicaram-se as seguintes estratégias: (a) submeteu-se os guiões de entrevista a teste piloto com estudantes de CTeSP, recorrendo, igualmente, à reflexão falada; (b) solicitou-se a revisão dos guiões a investigadores/as; (c) recorreu-se à gravação do áudio das entrevistas, com o devido consentimentos dos/as participantes, permitindo assegurar a precisão dos dados transcritos.

A transferibilidade é alcançada quando "os resultados obtidos num determinado contexto, numa pesquisa qualitativa, possam ser aplicados noutro contexto" (Coutinho, 2020, p.238). Para existir transferibilidade é importante reunir evidências empíricas sobre a similaridade do contexto (Lincoln & Guba, 1985). Tendo em vista a transferibilidade, procurou-se reunir evidências empíricas sobre a similaridade do contexto: (a) fornecendo-se informação clara sobre o contexto dos/as participantes, salvaguardando, contudo, a sua identidade, (b) disponibilizando-se dados, descrevendo-os o mais detalhadamente possível, dando conta dos detalhes julgados mais relevantes, de modo a possibilitar uma avaliação de similaridade, por outros/as investigadores/as, conforme propõem Lincoln e Guba (1985).

O critério da confiabilidade, segundo Lincoln e Guba (1985), prende-se com a objetividade e esta deve ser assegurada através dos próprios dados. Para tornar as interpretações dos dados, assim como os resultados, confiáveis, foram aplicadas algumas estratégias propostas por Lincoln e Guba (1985, pp.208 e 314): (a) triangulação, (b) a revisão por pares ("peer debriefing"), (c) a revisão pelos/as participantes ("member checking").

A triangulação dos dados foi aplicada: (a) combinando diferentes pontos de vista (Coutinho, 2020), partindo de reflexões e discussões realizadas entre a doutoranda com as investigadoras/orientadoras de tese e com uma investigadora especialista (b) combinando diferentes abordagens teóricas para a interpretação dos dados (Coutinho, 2020) estabelecendo conexões entre os dados categorizados e os modelos teóricos (e.g., Teoria do Envolvimento do Aluno de Astin, 1984, 1993; Modelo Interacionista de Tinto, 1975, 1993, 1997). No âmbito da análise dos dados, para a constituição do sistema de categorias: seguiu-se as regras de homogeneidade, exaustividade, exclusividade e pertinência, propostas por Bardin (2011, p. 42), tendo todo este processo sido refletido e discutido com uma investigadora especialista. Além disso, seguindo a proposta de Diesing (2017), citado por Lincoln e Guba (1985), para além de se utilizar como fonte de evidência as entrevistas semiestruturadas feitas a estudantes de CTeSP, foram recolhidas outras evidências sobre os mesmos/as participantes, como forma de validação contextual da mesma fonte de evidência. Com efeito, foi recolhida informação académica, através dos SA do IP, com o devido consentimento dos/as estudantes, recolhido da forma já descrita, com vista à validação contextual das trajetórias de permanência e abandono do curso, e respetivo rendimento académico, destes/as estudantes. Assim, a triangulação usada contribuiu para aumentar a qualidade da investigação, ao permitir obter-se resultados mais fidedignos, bem como uma compreensão mais rica e de maior alcance dos fenómenos estudados, conforme salienta Coutinho (2020).

Como mencionado para outros critérios, a revisão por pares (Lincoln & Guba, 1985) foi realizada pelas orientadoras de tese, bem como por uma investigadora especialista que, ao longo do processo investigativo, foram colocando dúvidas e interrogações à doutoranda, identificando

USC DE COMPOSTELA

aspetos a melhorar, registados e devolvidos em comentários escritos, de modo a tornar a sua postura mais consciente face a eventuais interferências do seu quadro de valores e preconceitos, na interpretação dos dados (Lincoln & Guba, 1985). A aplicação desta técnica permitiu "aumentar a probabilidade de que as descobertas sejam consideradas confiáveis" (Lincoln & Guba, 1985, p.307).

Embora Lincoln e Guba (1985) também sugiram a disponibilização dos materiais transcritos a outros/as investigadores/as, de modo a possibilitarem-lhes testar a validade das conclusões, contribuindo para a confiabilidade do estudo, não se seguiu esta proposta por ser incompatível com o cumprimento da legislação nacional e europeia, de garantia de segurança e privacidade dos dados, a que podem aceder, exclusivamente, investigadoras envolvidas na investigação, não podendo ser cedidos a terceiros.

Contudo, foi disponibilizada a respetiva transcrição de entrevista a cada participante, a quem foi solicitada a validação dos dados. A revisão das transcrições das entrevistas, pelos/as respetivos/as participantes, foi uma técnica que aumentou a confiabilidade do estudo (Lincoln & Guba, 1985), possibilitando aos/às participantes no estudo a validação/confirmação dos seus dados, dando oportunidade para reportar eventuais incongruências, entre aquilo que foi dito e aquilo que foi transcrito, de modo a operacionalizar a sua correção.

Para a atender ao critério da confirmabilidade, dando oportunidade a outros/as investigadores/as de puderem confirmar os resultados da investigação e a coerência das conclusões (Coutinho, 2020; Lincoln & Guba, 1985): (a) construíram-se quadros integradores, e esquemas, disponibilizados em apêndices, com vista a facilitar a compreensão do processo e a auxiliar a leitura do relatório, (b) procurou-se descrever com objetividade todas as etapas da investigação, dando conta dos procedimentos metodológicos, e das decisões que os fundamentam, disponibilizando os instrumentos de recolha da informação, de modo a permitir que outros/as investigadores/as possam fazer uma avaliação dos mesmos (Lincoln & Guba, 1985).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 4. RESULTADOS DA ANÁLISE DE DADOS QUANTITATIVOS

Recorreu-se à estatística descritiva de modo descrever as características da amostra, relativas às Expetativas Académicas, Autoeficácia Geral, Dificuldades Académicas Antecipadas à entrada do ES e aos Motivos da Escolha do Curso.

4.1. ANÁLISE DESCRITIVA: EXPETATIVAS ACADÉMICAS, CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA GERAL, DIFICULDADES ACADÉMICAS ANTECIPADAS À ENTRADA DO ES E MOTIVOS DA ESCOLHA DO CURSO DE ESTUDANTES DE CTESP

Para responder à QI 1 (Como se caracterizam as expetativas académicas, as crenças de autoeficácia geral, as dificuldades académicas antecipadas à entrada do ES e os motivos da escolha do curso de estudantes de ES que se inscrevem em CTeSP?) recorreu-se à estatística descritiva, como a seguir se apresenta.

No início do ano letivo, os/as estudantes tendiam a revelar expetativas académicas elevadas, registando-se médias superiores a 5.00 *(= concordo bastante*) em três das sete dimensões, nomeadamente nas dimensões Formação para o Emprego e Carreira, seguindo-se no Desenvolvimento Pessoal e Social, assim como na Qualidade da Formação. Já as restantes dimensões apresentaram valores intermédios, superiores a 4.00 *(= concordo*) e inferiores a 5 *(= concordo bastante*), designadamente as dimensões Envolvimento Político e Cidadania, Interação Social e Pressão Social. Por fim, a expetativa mais baixa deu-se em relação à Mobilidade Estudantil, mas também com média bastante elevada.

Este grupo de estudantes apresentava elevados níveis de crenças de autoeficácia geral (*M* = 31.76, *DP* = 4.17), embora com amplitude razoável, pois os valores variavam entre 16 e 40.

Em média, os/as estudantes relataram antecipar poucas dificuldades académicas (*M* = 1.99, *DP* = 0.71).

Quanto à escolha do curso, o Interesse pela Área Científica do Curso e pelas Aprendizagens foi o principal motivo relatado pelos/as estudantes de CTeSP, remetendo para uma motivação intrínseca. Já as motivações extrínsecas foram os motivos pelos quais os/as estudantes menos escolheram o CTeSP sendo a Atratividade no Acesso e Duração do Curso o motivo menos frequente da escolha do curso. As descritivas das variáveis em estudo encontram-se na Tabela 10.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabela 10: Estatísticas descritivas das variáveis em estudo

	min	*máx*	*M*	*DP*
Expetativas Académicas (EA)				
Formação para o Emprego e Carreira (F1)	1.00	6.00	5.55	0.56
Desenvolvimento Pessoal e Social (F2)	1.00	6.00	5.37	0.68
Mobilidade Estudantil (F3)	1.00	6.00	4.56	1.08
Envolvimento Político e Cidadania (F4)	1.00	6.00	4.89	0.87
Pressão Social (F5)	1.00	6.00	4.65	1.12
Qualidade da Formação (F6)	1.00	6.00	5.03	0.71
Interação Social (F7)	1.00	6.00	4.86	1.02
Autoeficácia Geral (GSE)	16.00	40.00	31.76	4.17
Dificuldades Antecipadas (DA)	1.00	5.00	1.99	0.71
Motivos da Escolha do Curso (MEC)				
Interesse pela Área Científica e pelas Aprendizagens (Mec_F1)	1.50	6.00	5.16	0.75
Prestígio, Qualidade da Formação e Empregabilidade (Mec_F2)	1.00	6.00	4.65	0.88
Atratividade no Acesso e Duração do Curso (Mec_F3)	1.50	6.00	4.20	0.90

Nota. N = 335. EA escala de resposta de 1 = *Discordo totalmente* a 6 = *Concordo totalmente*; GSE somatório de 10 itens, numa escala de resposta de 1 = *De modo nenhum é verdade* a 4 = *Exatamente verdade*; DA escala de resposta de 1 = *Nenhumas dificuldades* a 5 = *Muitas dificuldades*; MEC escala de resposta de 1 = *Discordo totalmente* a 6 = *Concordo totalmente*.

Para responder à Questão de Investigação 2 (As expetativas académicas, a crença de autoeficácia geral, as dificuldades académicas antecipadas à entrada no ES e os motivos da escolha do curso de estudantes de CTeSP diferem em função de variáveis pessoais, contextuais e académicas?) e à Questão de Investigação 3 (As expetativas académicas, as crenças de autoeficácia geral, as dificuldades académicas antecipadas à entrada do ES e os motivos da escolha do curso estão relacionados entre si, bem como com o desempenho académico do final do 1.º ano e 2.º ano do curso?) recorreu-se à estatística inferencial, como a seguir se apresenta.

4.2. Análise inferencial: expetativas académicas de estudantes de CTeSP, crença de autoeficácia geral, dificuldades académicas antecipadas à entrada no ES e motivos da escolha do curso em função de variáveis pessoais, contextuais e académicas do ensino secundário

No que concerne à variável idade, seguindo opção semelhante a Bucuto (2016), organizaram-se três grupos etários, da forma seguinte: o grupo 1 é constituído por estudantes com 17 - 18 anos, sendo estudantes que saíram do secundário e conseguiram ingressar imediatamente ou pouco tempo depois no ES; o grupo 2 é constituído por estudantes com 19 - 20 anos, podendo ser estudantes que já tiveram alguma retenção no secundário e/ou não conseguiram o acesso imediato ao ES, podendo ter estado um ou, no máximo dois anos, a

aguardar a entrada no ES; o grupo 3 é constituído por estudantes com mais de 20 anos, sendo provável tratar-se de estudantes que não ingressaram no ES pouco tempo depois do Ensino Secundário ou que tiveram percursos com mais retenções ou reorientação de percurso académico. A maioria dos/as 63 estudantes do grupo 3 (n = 34; 54%) referiu a intenção de trabalhar durante o curso.

Neste sentido, quanto aos grupos etários, os testes de Kruskal-Wallis permitiram encontrar diferenças estatisticamente significativas nas dimensões das expetativas académicas relacionadas com a Pressão Social – F5, $H(2) = 17.644$, $p < .001$, e com a Interação Social – F7, $H(2) = 12.003$, $p = .002$.

Quanto às diferenças encontradas na dimensão da Pressão Social (F5), o Teste de Mann-Whitney revelou que essas diferenças eram significativas entre os/as estudantes com mais de 20 anos e estudantes com 17 - 18 anos, assim como entre os/as estudantes com mais de 20 anos e estudantes 19 - 20 anos. Com uma mediana de 4.33, os/as estudantes com mais de 20 têm expetativas mais baixas relacionadas com a Pressão social (F5) do que os/as estudantes com idades de 17 - 18 anos ($U = 2756.50$, $Z = -3.87$, $p < .001$, $r = -.211$), cuja mediana é 5.00, e do que estudantes com idades de 19 - 20 (Pressão Social: $U = 2915.00$, $Z = -3.81$, $p.<.001$, $r = -.208$), com mediana de 5.00. A interpretação dos valores de significância foi ajustada pela correção de Bonferroni para vários testes ($p = .017$).

No que concerne às expetativas de Interação Social (F7), o Teste de Mann-Whitney revelou que essas diferenças eram significativas entre os/as estudantes com mais de 20 anos e os/as estudantes com 17 - 18 anos, assim como entre os/as estudantes com mais de 20 anos e estudantes 19 - 20 anos. Com uma mediana de 4.50, os/as estudantes com mais de 20 têm menores expetativas de Interação Social (F7) do que os/as estudantes com idades de 17 - 18 anos ($U = 3009.50$, $Z = -3.19$, $p = .001$, $r = -.174$), com mediana de 5.17, e do que estudantes com 19 - 20 anos ($U = 3169.50$, $Z = -3.15$, $p = .002$, $r = -.172$), com mediana de 5.17. Os valores de significância foram ajustados pela correção de Bonferroni para vários testes ($p = .017$).

Quanto aos motivos da escolha do curso, foram encontradas diferenças entre as medianas dos três grupos etários na dimensão dos motivos da escolha do curso relacionada com a Atratividade no Acesso e na Duração do Curso, $H(2) = 7.169$, $p = .028$.

Na escolha do curso relacionada com a Atratividade no Acesso e na Duração do Curso, o Teste de Mann-Whitney revelou diferenças estatisticamente significativas entre os/as estudantes com mais de 20 anos e os/as estudantes 19 - 20 anos. Com uma mediana de 4.00, os/as estudantes com mais de 20 tendem menos a escolher o curso pela Atratividade no Acesso e na Duração do Curso do que os/as estudantes com idades de 19 - 20 anos ($U = 3412.50$, $Z = -2.52$, $p = .012$, $r = -.138$) com uma mediana de 4.50. Os valores de significância foram ajustados pela correção de Bonferroni para vários testes ($p = .017$).

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos etários nas restantes dimensões das expetativas académicas, autoeficácia geral e dificuldades antecipadas nem nas restantes dimensões dos motivos da escolha do curso. Os resultados destes testes encontram-se na Tabela 11.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabela 11: Apresentação dos resultados relativos ao Teste de Kruskal-Wallis - Diferenças nas expetativas académicas, crença de autoeficácia geral, dificuldades académicas antecipadas à entrada no ES e MEC em função do grupo etário dos/as estudantes de CTeSP

	Estudantes com 17 e 18 anos (*n* = 133)	Estudantes com 19 e 20 anos (*n* = 139)	Estudantes com mais de 20 anos (*n* = 63)			
	Mdn	*Mdn*	*Mdn*	*H(gl)*	*p*	*η2*
EA						
F1	5.67	5.83	5.83	0.766(2)	.682	.002
F2	5.50	5.67	5.50	1.659(2)	.436	.005
F3	4.67	4.67	4.50	0.687(2)	.709	.002
F4	5.00	5.00	4.83	3.434(2)	.180	.010
F5	5.00	5.00	4.33	17.644(2)	<.001	.053
F6	5.17	5.00	5.17	0.041(2)	.980	<.001
F7	5.17	5.17	4.50	12.003(2)	.002	.036
GSE	31.00	31.00	31.00	0.651(2)	.722	.002
DA	1.83	2.00	2.00	1.440(2)	.487	.004
MEC_F1	5.25	5.25	5.50	2.921(2)	.232	.009
MEC_F2	4.60	4.80	5.00	3.880(2)	.144	.012
MEC_F3	4.25	4.50	4.00	7.169(2)	.028	.021

Nota. N = 335. EA - F1 (Formação para o Emprego e Carreira); EA – F2 (Desenvolvimento Pessoal e Social); EA – F3 (Mobilidade Estudantil); EA – F4 (Envolvimento Político e Cidadania); EA – F5 (Pressão Social); EA – F6 (Qualidade da Formação); EA – F7 (Interação Social); MEC – F1 (Interesse pela Área Científica e pelas Aprendizagens); MEC – F2 (Prestígio, Qualidade da Formação e Empregabilidade); MEC – F3 (Atratividade no Acesso e Duração do Curso).

Comparando estudantes do género masculino e feminino, o teste de Mann-Whitney revelou diferenças estatisticamente significativas nas medianas destes grupos nas expetativas Desenvolvimento Pessoal e Social (F2), Envolvimento Político e Cidadania (F4) e Qualidade da Formação (F6), com as estudantes a apresentarem expetativas mais elevadas. Nas demais expetativas académicas não existe uma diferença estatisticamente significativa entre estudantes de CTeSP do género masculino e feminino nesta medida de tendência central.

Relativamente à autoeficácia geral, dificuldades académicas antecipadas e motivos da escolha do curso não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre estudantes do género masculino e feminino. Na Tabela 12 constam os resultados destes testes estatísticos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabela 12: Apresentação dos resultados do Teste de Mann-Whitney - Diferenças nas expetativas académicas, crença de autoeficácia geral, dificuldades académicas antecipadas à entrada no ES e MEC em função do género dos/as estudantes de CTeSP

	Estudantes do género masculino (*n* = 205)	Estudantes do género feminino (*n* = 130)				
	Mdn	*Mdn*	*U*	*Z*	*p*	*r*
EA						
F1	5.67	5.83	12320.00	-1.19	.236	-.065
F2	5.50	5.67	11362.00	-2.30	.022	-.126
F3	4.67	4.67	12587.50	-0.86	.392	-.047
F4	4.83	5.25	9691.00	-4.22	<.001	-.231
F5	4.67	4.83	12654.00	-0.78	.436	-.043
F6	5.00	5.17	11622.50	-1.98	.048	-.108
F7	5.00	5.17	12205.50	-1.30	.194	-.071
GSE	31.00	31.00	11979.50	-1.57	.117	-.086
DA	2.00	1.92	12008.50	-1.53	.126	-.084
MEC_F1	5.25	5.50	12820.00	-0.59	.555	-.032
MEC_F2	4.80	4.80	12944.50	-0.44	.661	-.024
MEC_F3	4.25	4.25	12262.00	-1.24	.217	-.068

Nota. N = 335. EA - F1 (Formação para o Emprego e Carreira); EA – F2 (Desenvolvimento Pessoal e Social); EA – F3 (Mobilidade Estudantil); EA – F4 (Envolvimento Político e Cidadania); EA – F5 (Pressão Social); EA – F6 (Qualidade da Formação); EA – F7 (Interação Social); MEC – F1 (Interesse pela Área Científica e pelas Aprendizagens); MEC – F2 (Prestígio, Qualidade da Formação e Empregabilidade); MEC – F3 (Atratividade no Acesso e Duração do Curso).

A análise comparativa de Mann-Whitney revelou diferenças estatisticamente significativas entre estudantes não-deslocados/as e deslocados/as, com os/as estudantes deslocados/as a apresentarem expetativas mais elevadas nas dimensões das expetativas da Formação para o Emprego e Carreira (F1), Desenvolvimento Pessoal e Social (F2), Mobilidade Estudantil (F3), Qualidade da Formação (F6) e de Interação Social (F7). Nas demais dimensões das expetativas, assim como na autoeficácia geral, nas dificuldades académicas antecipadas e nos motivos da escolha do curso não foram encontradas diferenças significativas. Na Tabela 13 constam os resultados destes testes estatísticos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabela 13: Apresentação dos resultados do Teste de Mann-Whitney - Diferenças nas expetativas académicas, crença de autoeficácia geral, dificuldades académicas antecipadas à entrada no ES e MEC em função da deslocação em tempo de aulas

	Estudantes não deslocados/as (*n* = 277)	Estudantes deslocados/as (*n* = 58)				
	Mdn	*Mdn*	*U*	*Z*	*p*	*r*
EA						
F1	5.67	5.83	5882.00	-3.27	.001	-.179
F2	5.50	5.67	5984.00	-3.09	.002	-.169
F3	4.67	5.00	5957.00	-3.10	.002	-.169
F4	5.00	5.00	6948.00	-1.62	.105	-.089
F5	4.67	5.08	6833.00	-1.79	.073	-.098
F6	5.00	5.33	6245.00	-2.67	.007	-.146
F7	5.00	5.50	6331.00	-2.55	.011	-.139
GSE	31.00	31.00	7881.50	-2.27	.820	-.012
DA	2.00	1.75	7202.50	-1.24	.214	-.068
MEC_F1	5.25	5.38	7087.00	-1.42	.154	-.078
MEC_F2	4.80	4.80	7690.50	-0.51	.608	-.028
MEC_F3	4.25	4.25	7693.50	-0.51	.611	-.028

Nota. *N* = 335. EA - F1 (Formação para o Emprego e Carreira); EA – F2 (Desenvolvimento Pessoal e Social); EA – F3 (Mobilidade Estudantil); EA – F4 (Envolvimento Político e Cidadania); EA – F5 (Pressão Social); EA – F6 (Qualidade da Formação); EA – F7 (Interação Social); MEC – F1 (Interesse pela Área Científica e pelas Aprendizagens); MEC – F2 (Prestígio, Qualidade da Formação e Empregabilidade); MEC – F3 (Atratividade no Acesso e Duração do Curso).

Relativamente às diferenças entre estudantes consoante estes/as eram, ou não, de primeira geração, apenas foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre estudantes que eram de primeira geração e estudantes que não eram de primeira geração na expetativa Formação para o Emprego e Carreira (F1), sendo os/as estudantes de primeira geração os/as que apresentaram expetativas mais elevadas. Nas restantes dimensões das expetativas, autoeficácia geral, dificuldades académicas antecipadas e motivos de escolha do curso não foram encontradas diferenças. Estes resultados constam na Tabela 14.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabela 14: Apresentação dos resultados do Teste de Mann-Whitney - Diferenças nas expetativas académicas, crença de autoeficácia geral, dificuldades académicas antecipadas à entrada no ES e MEC em função de ser, ou não, estudante de primeira geração

	Estudantes de primeira geração (*n* = 194)	Estudantes que não são de primeira geração (*n* = 141)				
	Mdn	*Mdn*	*U*	*Z*	*p*	*r*
EA						
F1	5.83	5.67	11827.50	-2.16	.031	-.118
F2	5.50	5.50	13528.00	-0.17	.863	-.009
F3	4.67	4.83	13252.00	-4.87	.627	-.266
F4	5.00	5.00	12972.50	-0.81	.420	-.044
F5	4.83	4.83	12726.50	-1.09	.276	-.060
F6	5.17	5.00	12964.00	-0.82	.414	-.045
F7	5.00	5.17	13516.00	-0.18	.854	-.010
GSE	31.00	31.00	13289.00	-0.45	.656	-.025
DA	1.83	2.00	12101.00	-1.81	.071	-.099
MEC_F1	5.25	5.25	13028.00	-0.75	.454	-.041
MEC_F2	4.80	4.80	13594.00	-0.10	.924	-.005
MEC_F3	4.25	4.25	12556.50	-1.29	.199	-.070

Nota. *N* = 335. EA - F1 (Formação para o Emprego e Carreira); EA – F2 (Desenvolvimento Pessoal e Social); EA – F3 (Mobilidade Estudantil); EA – F4 (Envolvimento Político e Cidadania); EA – F5 (Pressão Social); EA – F6 (Qualidade da Formação); EA – F7 (Interação Social); MEC – F1 (Interesse pela Área Científica e pelas Aprendizagens); MEC – F2 (Prestígio, Qualidade da Formação e Empregabilidade); MEC – F3 (Atratividade no Acesso e Duração do Curso).

Acerca das diferenças encontradas entre estudantes com, ou sem, intenção de trabalhar durante o curso, apenas foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre a mediana destes grupos de estudantes a nível da autoeficácia geral (GSE). Desta forma, estudantes com intenção de trabalhar durante o curso foram os/as que apresentaram crenças de autoeficácia mais elevadas. Para as restantes variáveis nenhuma diferença estatisticamente significativa foi encontrada. Os resultados encontram-se, detalhados, na Tabela 15.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabela 15: Apresentação dos resultados do Teste de Mann-Whitney - Diferenças nas expetativas académicas, crença de autoeficácia geral, dificuldades académicas antecipadas à entrada no ES e MEC em função da intenção de trabalhar durante o curso

	Estudantes com intenção de trabalhar durante o curso (*n* = 128)	Estudantes sem intenção de trabalhar durante o curso (*n* = 207)				
	Mdn	*Mdn*	*U*	*Z*	*p*	*r*
EA						
F1	5.67	5.67	13166.00	-.10	.923	-.005
F2	5.67	5.50	12130.00	-1.31	.189	-.072
F3	4.83	4.50	11782.50	-1.71	.088	-.093
F4	5.00	5.00	12975.50	-0.32	.751	-.017
F5	4.67	5.00	12258.00	-1.15	.249	-.063
F6	5.17	5.17	12935.50	-0.36	.716	-.020
F7	5.17	5.00	12776.00	-0.55	.583	-.030
GSE	32.00	31.00	11148.00	-2.45	.014	-.134
DA	2.00	2.00	12286.00	-1.12	.262	-.061
MEC_F1	5.50	5.25	11765.00	-1.74	.082	-.095
MEC_F2	5.00	4.60	11798.00	-1.69	.091	-.092
MEC_F3	4.25	4.25	12146.00	-1.29	.199	-.070

Nota. *N* = 335. EA - F1 (Formação para o Emprego e Carreira); EA – F2 (Desenvolvimento Pessoal e Social); EA – F3 (Mobilidade Estudantil); EA – F4 (Envolvimento Político e Cidadania); EA – F5 (Pressão Social); EA – F6 (Qualidade da Formação); EA – F7 (Interação Social); MEC – F1 (Interesse pela Área Científica e pelas Aprendizagens); MEC – F2 (Prestígio, Qualidade da Formação e Empregabilidade); MEC – F3 (Atratividade no Acesso e Duração do Curso).

No que concerne ao apoio da ação social no ES, foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa na dimensão das expetativas de Mobilidade Estudantil, sendo os/as estudantes sem apoio da ação social no ES os/as que apresentaram uma mediana mais elevada. Não foram encontradas outras diferenças estatisticamente significativas. Os resultados detalhados estão apresentados na Tabela 16.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabela 16: Apresentação dos resultados do Teste de Mann-Whitney - Diferenças nas expetativas académicas, crença de autoeficácia geral, dificuldades académicas antecipadas à entrada no ES e MEC em função da atribuição de apoio da ação social no ES

	Estudantes sem apoio da ação social no ES (*n* = 196)	Estudantes com apoio da ação social no ES (*n* = 127)				
	Mdn	*Mdn*	*U*	*Z*	*p*	*r*
EA						
F1	5.67	5.67	12046.00	-0.50	.618	-.028
F2	5.50	5.50	12151.50	-0.36	.716	-.020
F3	4.83	4.50	10610.50	-2.24	.025	-.125
F4	5.00	5.00	12110.50	-0.41	.682	-.023
F5	4.83	4.83	12266.50	-0.22	.826	-.012
F6	5.17	5.17	12417.00	-0.04	.972	-.002
F7	5.17	5.00	11488.00	-1.17	.241	-.065
GSE	31.00	31.00	11316.00	-1.39	.166	-.077
DA	2.00	2.00	11802.50	-0.79	.431	-.044
MEC_F1	5.25	5.25	12295.00	1.19	.852	.066
MEC_F2	4.80	4.60	11584.50	-1.06	.292	-.059
MEC_F3	4.25	4.25	12052.50	-0.48	.630	-.027

Nota. *N* = 323. EA - F1 (Formação para o Emprego e Carreira); EA – F2 (Desenvolvimento Pessoal e Social); EA – F3 (Mobilidade Estudantil); EA – F4 (Envolvimento Político e Cidadania); EA – F5 (Pressão Social); EA – F6 (Qualidade da Formação); EA – F7 (Interação Social); MEC – F1 (Interesse pela Área Científica e pelas Aprendizagens); MEC – F2 (Prestígio, Qualidade da Formação e Empregabilidade); MEC – F3 (Atratividade no Acesso e Duração do Curso).

No que concerne ao tipo de ensino secundário concluído o Teste de Kruskal-Wallis revelou diferenças estatisticamente significativas nas dimensões das expetativas Formação para o Emprego e Carreira – F1, $H(2) = 6.355$, $p = .042$, e na Qualidade da Formação – F6, $H(2) = 6.421$, $p = .040$. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os três tipos de formação de nível secundário e as restantes dimensões das expetativas académicas, autoeficácia geral, dificuldades antecipadas e motivos da escolha do curso. Os resultados destes testes encontram-se na Tabela 17.

Não obstante o Teste de Kruskal-Wallis ter revelado diferenças significativas nas dimensões das expetativas Formação para o Emprego e Carreira – F1 e na Qualidade da Formação – F6, as comparações par a par pelo teste de Mann-Whitney, com correção de Bonferroni ($p = .017$), não evidenciaram qualquer diferença com significado estatístico.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabela 17: Apresentação dos resultados relativos ao Teste de Kruskal-Wallis - Diferenças nas expetativas académicas, crença de autoeficácia geral, dificuldades académicas antecipadas à entrada no ES e MEC em função do tipo de ensino secundário concluído

	Estudantes com Ensino secundário Regular (*n* = 101)	Estudantes com Ensino Profissional (*n* = 187)	Estudantes com outra formação de nível secundário [a] (*n* = 40)			
	Mdn	*Mdn*	*Mdn*	*H(gl)*	*p*	*η2*
EA						
F1	5.67	5.83	5.83	6.355(2)	.042	.019
F2	5.50	5.67	5.67	0.861(2)	.650	.003
F3	4.67	4.67	4.92	1.742(2)	.418	.005
F4	5.00	5.00	5.00	0.102(2)	.950	<.001
F5	4.50	5.00	4.83	5.598(2)	.061	.017
F6	5.00	5.17	5.33	6.421(2)	.040	.020
F7	5.17	5.00	4.91	1.534(2)	.464	.005
GSE	30.00	31.00	31.00	1.382(2)	.501	.004
DA	2.00	2.00	1.83	0.429(2)	.807	.001
MEC_F1	5.25	5.25	5.38	1.532(2)	.465	.005
MEC_F2	4.60	4.80	5.00	4.972(2)	.083	.015
MEC_F3	4.25	4.25	4.00	4.290(2)	.117	.013

Nota. N = 328. EA - F1 (Formação para o Emprego e Carreira); EA – F2 (Desenvolvimento Pessoal e Social); EA – F3 (Mobilidade Estudantil); EA – F4 (Envolvimento Político e Cidadania); EA – F5 (Pressão Social); EA – F6 (Qualidade da Formação); EA – F7 (Interação Social); MEC – F1 (Interesse pela Área Científica e pelas Aprendizagens); MEC – F2 (Prestígio, Qualidade da Formação e Empregabilidade); MEC – F3 (Atratividade no Acesso e Duração do Curso).

[a] Refere-se a curso artístico especializado; curso de aprendizagem; curso de educação e formação; curso de educação e formação de adultos; maiores de 23 anos.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os/as estudantes cujos pais tinham uma escolaridade inferior ao 12.º ano e os/as estudantes cujos pais tinham uma escolaridade igual ou superior ao 12.º ano, nas expetativas académicas, autoeficácia geral e dificuldades antecipadas.

Por outro lado, foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa no motivo da escolha do curso relacionado com a Atratividade no Acesso e na Duração do Curso com os/as estudantes cujos pais tinham escolaridade inferior ao 12.º ano a terem uma mediana superior. Os resultados destes testes encontram-se na Tabela 18.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabela 18: Apresentação dos resultados do Teste de Mann-Whitney - Diferenças nas expetativas académicas, crença de autoeficácia geral, dificuldades académicas antecipadas à entrada no ES e MEC em função do nível de escolaridade do pai

	Estudantes cujo pai tem escolaridade inferior ao 12.º ano (*n* = 224)	Estudantes cujo pai tem escolaridade igual ou superior ao 12.º ano (*n* = 111)				
	Mdn	*Mdn*	*U*	*Z*	*p*	*r*
EA						
F1	5.75	5.67	11541.50	-1.09	.277	.060
F2	5.50	5.50	11879.00	-0.67	.503	.037
F3	4.67	4.83	11619.00	-0.98	.329	.054
F4	5.00	5.00	11349.00	-1.30	.193	.071
F5	4.83	4.83	11901.50	-0.64	.524	.035
F6	5.17	5.17	12084.50	-0.42	.676	.023
F7	5.00	5.00	12383.50	-0.06	.954	.030
GSE	31.00	32.00	10814.50	-1.95	.051	.107
DA	2.00	2.00	11889.00	-0.65	.514	.036
MEC_F1	5.25	5.25	12410.50	-0.03	.979	-.001
MEC_F2	4.80	4.80	11142.50	-1.56	.121	-.085
MEC_F3	4.25	4.00	10008.50	-2.92	.004	-.160

Nota. *N* = 335. EA - F1 (Formação para o Emprego e Carreira); EA – F2 (Desenvolvimento Pessoal e Social); EA – F3 (Mobilidade Estudantil); EA – F4 (Envolvimento Político e Cidadania); EA – F5 (Pressão Social); EA – F6 (Qualidade da Formação); EA – F7 (Interação Social); MEC – F1 (Interesse pela Área Científica e pelas Aprendizagens); MEC – F2 (Prestígio, Qualidade da Formação e Empregabilidade); MEC – F3 (Atratividade no Acesso e Duração do Curso).

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os/as estudantes cujas mães tinham uma escolaridade inferior ao 12.º ano e os/as estudantes cujas mães tinham uma escolaridade igual ou superior ao 12.º ano, nas expetativas académicas, autoeficácia geral, dificuldades antecipadas e motivos da escolha do curso. Os resultados destes testes encontram-se na Tabela 19.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabela 19: Apresentação dos resultados do Teste de Mann-Whitney - Diferenças nas expetativas académicas, crença de autoeficácia geral, dificuldades académicas antecipadas à entrada no ES e MEC em função do nível de escolaridade da mãe

	Estudantes cuja mãe tem escolaridade inferior ao 12.º ano (*n* = 181)	Estudantes cuja mãe tem escolaridade igual ou superior ao 12.º ano (*n* = 154)				
	Mdn	*Mdn*	*U*	*Z*	*p*	*r*
EA						
F1	5.67	5.83	12969.00	-1.12	.264	.061
F2	5.50	5.67	13629.00	-0.35	.724	.019
F3	4.50	4.75	12372.00	-1.78	.076	.097
F4	5.00	5.00	13889.00	-0.05	.957	.003
F5	4.83	4.92	13259.50	-0.77	.442	.042
F6	5.00	5.17	13094.50	-0.96	.339	.052
F7	5.00	5.17	13105.00	-0.94	.345	.051
GSE	31.00	31.00	13833.50	-0.12	.906	.006
DA	2.00	2.00	12691.00	-1.42	.157	.078
MEC_F1	5.25	5.25	13218.00	-0.82	.411	-.045
MEC_F2	4.80	4.80	13571.50	-0.42	.678	-.023
MEC_F3	4.25	4.25	13723.50	-0.24	.808	-.013

Nota. N = 335. EA - F1 (Formação para o Emprego e Carreira); EA – F2 (Desenvolvimento Pessoal e Social); EA – F3 (Mobilidade Estudantil); EA – F4 (Envolvimento Político e Cidadania); EA – F5 (Pressão Social); EA – F6 (Qualidade da Formação); EA – F7 (Interação Social); MEC – F1 (Interesse pela Área Científica e pelas Aprendizagens); MEC – F2 (Prestígio, Qualidade da Formação e Empregabilidade); MEC – F3 (Atratividade no Acesso e Duração do Curso).

No que concerne às diferenças entre os/as estudantes em função do local das aulas, o Teste Kruskal-Wallis revelou diferenças estatisticamente significativas nas dimensões das expetativas do Envolvimento Político e Cidadania – F4, $H(2) = 10.310$, $p = .006$, Pressão Social – F5, $H(2) = 7.909$, $p = .019$, e Interação Social – F7, $H(2) = 13.408$, $p = .001$. Não foram encontradas outras diferenças estatisticamente significativas nas demais variáveis em estudo. Os resultados detalhados destes testes encontram-se na Tabela 20.

Para a expetativa de Envolvimento Político e Cidadania - F4, o teste de Mann-Whitney evidenciou diferenças estatisticamente significativas, com correção de Bonferroni ($p = .017$), entre os/as estudantes com aulas nas instalações da IES e os/as estudantes com aulas fora das instalações da IES ($U = 8021.00$, $Z = -2.91$, $p = .004$, $r = -.159$), tendo os/as estudantes com aulas nas instalações da IES expetativas de maior Envolvimento Político e Cidadania - F4, com mediana de 5.00, do que os/as estudantes com aulas fora das instalações da IES que têm uma mediana de 4.67.

Não obstante o Teste de Kruskal-Wallis ter revelado diferenças significativas na dimensão da expetativa Pressão Social – F5, as comparações par a par pelo teste de Mann-Whitney, com

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

correção de Bonferroni (p = .017), não evidenciaram qualquer diferença com significado estatístico.

Quanto à Interação Social – F7, observaram-se diferenças estatisticamente significativas, através do teste de Mann-Whitney, com aplicação da correção de Bonferroni (p = .017), entre os/as estudantes com aulas nas instalações da IES e os/as estudantes com aulas fora das instalações da IES (U = 7619.50, Z = -3.47, p < .001, r = -.190), apresentando os/as estudantes com aulas nas instalações da IES uma maior expetativa de Interação Social – F7, com mediana de 5.17, do que os/as estudantes com aulas fora das instalações da IES, com mediana de 4.83.

Tabela 20: Apresentação dos resultados relativos ao Teste de Kruskal-Wallis - Diferenças nas expetativas académicas, crença de autoeficácia geral, dificuldades académicas antecipadas à entrada no ES e MEC em função do local das aulas

	Estudantes com aulas nas instalações da IES (n = 204)	Estudantes com aulas fora das instalações da IES (n = 99)	Estudantes com aulas dentro e fora das instalações da IES (n = 32)			
	Mdn	*Mdn*	*Mdn*	*H(gl)*	*p*	*η2*
EA						
F1	5.67	5.67	5.83	1.717(2)	.424	.005
F2	5.67	5.50	5.50	1.425(2)	.491	.004
F3	4.75	4.50	4.33	3.247(2)	.197	.001
F4	5.00	4.67	5.17	10.310(2)	.006	.031
F5	4.83	4.67	5.17	7.909(2)	.019	.024
F6	5.17	5.00	5.25	1.913(2)	.384	.006
F7	5.17	4.83	5.17	13.408(2)	.001	.040
GSE	31.00	32.00	31.00	3.642(2)	.162	.011
DA	2.00	2.00	2.00	0.378(2)	.828	.001
MEC_F1	5.25	5.50	5.25	3.239(2)	.198	.010
MEC_F2	4.80	4.80	4.80	1.648(2)	.439	.005
MEC_F3	4.25	4.25	4.25	0.040(2)	.980	<.001

Nota. N = 335. EA - F1 (Formação para o Emprego e Carreira); EA – F2 (Desenvolvimento Pessoal e Social); EA – F3 (Mobilidade Estudantil); EA – F4 (Envolvimento Político e Cidadania); EA – F5 (Pressão Social); EA – F6 (Qualidade da Formação); EA – F7 (Interação Social); MEC – F1 (Interesse pela Área Científica e pelas Aprendizagens); MEC – F2 (Prestígio, Qualidade da Formação e Empregabilidade); MEC – F3 (Atratividade no Acesso e Duração do Curso).

Quanto à nota de acesso ao ES, encontraram-se poucas associações significativas. Assim, destaca-se a associação entre nota de acesso e DA: notas mais elevadas tendem a estar associadas a menos dificuldades antecipadas; notas mais elevadas tendem a estar associadas a motivos da escolha do curso relacionados com o Interesse pela Área Científica e pelas

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Aprendizagens (embora de pequena magnitude). Os resultados destes testes encontram-se na Tabela 21.

Tabela 21: Correlações de Spearman entre as expetativas académicas, crença de autoeficácia geral, dificuldades académicas antecipadas à entrada no ES e MEC e variáveis de académicas de ensino secundário

EA	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	GSE	DA	MEC_F1	MEC_F2	MEC_F3
Nota acesso ES[a]	.038	.059	.029	.077	.062	.102	-.046	.080	-.111*	.153**	-.022	.029

Nota. *N* = 335. EA - F1 (Formação para o Emprego e Carreira); EA – F2 (Desenvolvimento Pessoal e Social); EA – F3 (Mobilidade Estudantil); EA – F4 (Envolvimento Político e Cidadania); EA – F5 (Pressão Social); EA – F6 (Qualidade da Formação); EA – F7 (Interação Social); GSE – autoeficácia geral; DA – Dificuldades antecipadas à entrada do ES; MEC – F1 (Interesse pela Área Científica e pelas Aprendizagens); MEC – F2 (Prestígio, Qualidade da Formação e Empregabilidade); MEC – F3 (Atratividade no Acesso e Duração do Curso).
EA escala de resposta de 1 = *Discordo totalmente* a 6 = *Concordo totalmente*; GSE somatório de 10 itens, numa escala de resposta de 1 = *De modo nenhum é verdade* a 4 = *Exatamente verdade*; DA escala de resposta de 1 = *Nenhumas dificuldades* a 5 = *Muitas dificuldades*; MEC escala de resposta de 1 = *Discordo totalmente* a 6 = *Concordo totalmente*.
[a] *n* = 331.
* *p* < .05, ***p* < .01.

4.3. ANÁLISE INFERENCIAL: EXPETATIVAS ACADÉMICAS, CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA GERAL, DIFICULDADES ACADÉMICAS ANTECIPADAS À ENTRADA DO ES E MOTIVOS DA ESCOLHA DO CURSO E A SUA RELAÇÃO COM INDICADORES DE DESEMPENHO ACADÉMICO DURANTE O CURSO

Foram exploradas as associações entre as expetativas académicas, as crenças de autoeficácia geral, as dificuldades académicas antecipadas à entrada do ES, os motivos da escolha do curso e indicadores de desempenho académico, relacionados com o total de ECTS aprovados no final do 1.º ano do curso e no final do 2.º ano do curso, bem como com a média ponderada do final do 1.º ano. Dá-se conta que os Serviços Académicos da IES onde se realizou o estudo não disponibilizaram, atempadamente, informação sobre a média ponderada do final do 2.º ano e por isso não foi possível explorar associações com essa variável.

Quanto às variáveis expetativas académicas, crenças de autoeficácia geral, dificuldades académicas antecipadas à entrada do ES e motivos da escolha do curso verificaram-se diversas intercorrelações de magnitude pequena a moderada.

As expetativas académicas, nas suas várias dimensões, apresentam associações positivas, estatisticamente significativas, com a autoeficácia geral, sendo de magnitude moderadas as associações entre as expetativas relacionadas com o Desenvolvimento Pessoal e Social (F2) e a Qualidade da Formação (F6). Para as demais dimensões das expetativas avaliadas a associação positiva, estatisticamente significativa, com a autoeficácia geral é de magnitude pequena.

Por outro lado, a associação com as dificuldades antecipadas é negativa, com magnitude fraca, para todas as dimensões das expetativas. Ou seja, parecem ser antecipadas mais dificuldades quando as expetativas são mais baixas, para as várias dimensões estudadas.

Também se encontraram associações entre todas as dimensões das expetativas e os motivos, sendo de magnitude moderada a expetativa de Formação para o Emprego e Carreira (F1) com o motivo da escolha do curso pelo Interesse pela Área Científica e pelas Aprendizagens (MEC_F1) e com o motivo da escolha do curso pelo Prestígio, Qualidade da

Formação e Empregabilidade (MEC_F2); a expetativa de Desenvolvimento Pessoal e Social (F2) com o Interesse pela Área Científica e pelas Aprendizagens (MEC_F1) e com o Prestígio, Qualidade da Formação e Empregabilidade (MEC_F2); a expetativa Envolvimento Político e Cidadania (F4) com Interesse pela Área Científica e pelas Aprendizagens (MEC_F1), o Prestígio, Qualidade da Formação e Empregabilidade (MEC_F2) e com Atratividade no Acesso e Duração do Curso (MEC_F3); a expetativa Pressão Social (F5) com o Prestígio, Qualidade da Formação e Empregabilidade (MEC_F2) e com a Atratividade no Acesso e Duração do Curso (MEC_F3); a expetativa Qualidade da Formação (F6) com Interesse pela Área Científica e pelas Aprendizagens (MEC_F1) e com Prestígio, Qualidade da Formação e Empregabilidade (MEC_F2).

Ainda acerca das expetativas académicas, também foram encontradas associações, estatisticamente significativas, sendo de magnitude pequena a expetativa de Formação para o Emprego e Carreira (F1) com o motivo da escolha do curso relacionado com a Atratividade no Acesso e Duração do Curso (MEC_F3); a expetativa de Desenvolvimento Pessoal e Social (F2) com a Atratividade no Acesso e Duração do Curso (MEC_F3); a expetativa de Mobilidade Estudantil (F3) com o Interesse pela Área Científica e pelas Aprendizagens (MEC_F1), o Prestígio, Qualidade da Formação e Empregabilidade (MEC_F2) e com a Atratividade no Acesso e Duração do Curso (MEC_F3); a expetativa de Pressão Social (F5) com Interesse pela Área Científica e pelas Aprendizagens (MEC_F1); a expetativa de Qualidade da Formação (F6) com a Atratividade no Acesso e Duração do Curso (MEC_F3); a expetativa Interação Social (F7) com o Interesse pela Área Científica e pelas Aprendizagens (MEC_F1), o Prestígio, Qualidade da Formação e Empregabilidade (MEC_F2) e com a Atratividade no Acesso e Duração do Curso (MEC_F3).

É ainda de destacar que a autoeficácia geral tem associação negativa moderada, negativa, com a DA, ou seja, revelando que quanto maior é a crença de autoeficácia geral dos/as estudantes de CTeSP menores são as dificuldades académicas antecipadas à entrada no ES.

Além disso, tendem a ser demonstradas maiores dificuldades antecipadas à medida que há mais motivos de escolha do curso relacionados com o Interesse pela Área Científica e pelas Aprendizagens (MEC_F1) (magnitude moderada), tendo sido também encontrada uma associação de pequena magnitude, também negativa, entre DA e o Prestígio, Qualidade da Formação e Empregabilidade (MEC_F2).

Finalmente, os indicadores académicos estão associados entre si: estudantes com mais ECTS concluídos também tendem a ter nota mais elevada; estudantes com maior nota de acesso reportada também tendem a ter média mais elevada no fim do 1.º ano. Assim, parece manter-se um percurso académico já iniciado no ensino secundário.

Não foi encontrada nenhuma correlação significativa entre os ECTS feitos no 1.º ano, a média ponderada do final do 1.º ano do curso e os ECTS feitos no 2.º ano com as expetativas académicas, a crença de autoeficácia geral, as dificuldades académicas antecipadas à entrada do ES e os motivos da escolha do curso.

Observou-se uma correlação positiva fraca, estatisticamente significativa, entre a nota de acesso ao ES e a nota média ponderada no final do 1.º ao do ES o que revela que quanto maior a nota de acesso ao ES maior é a média ponderada obtida pelos/as estudantes no final do 1.º ano do curso.

Os resultados das correlações de Spearman das variáveis descritas constam na Tabela 22.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabela 22: Correlações de Spearman entre as expetativas académicas, crença de autoeficácia geral, dificuldades académicas antecipadas à entrada no ES e MEC e indicadores de desempenho académico

	GSE	DA	MEC_F1	MEC_F2	MEC_F3	ECTs feitos No 1.º ano ES[a]	Média ponderada 1.º ano ES	ECTs feitos No 2.º ano ES[a]	Nota acesso ES
EA									
F1	.272**	-.287**	.432**	.426**	.190**	.009	.071	-.029	.038
F2	.308**	-.179**	.437**	.365**	.207**	.057	.074	.077	.059
F3	.283**	-.118*	.233**	.259**	.231**	-.045	-.070	-.020	.029
F4	.284**	-.134*	.348**	.362**	.319**	.037	.041	.030	.077
F5	.289**	-.145**	.278**	.392**	.308**	.044	.013	.027	.062
F6	.344**	-.239**	.461**	.457**	.249**	.015	.050	.066	.102
F7	.292**	-.149**	.210**	.275**	.296**	.052	-.062	.038	-.046
GSE		-.328**	.320**	.319**	.191**	-.100	-.090	-.031	.080
DA	-.328**		-.325**	-.201**	-.092	-.021	-.080	-.095	-.111*
MEC_F1						.039	.082	.030	.153**
MEC_F2						.098	-.085	-.034	-.022
MEC_F3						.025	-.033	.006	.029
ECTs feitos No 1.º ano ES								.533**	.073
Média ponderada 1.º ano ES						.574**			
ECTs feitos No 2.º ano ES							.393**		
Nota acesso ES[b]						.073	.262**	.081	

Nota. N = 335. EA - F1 (Formação para o Emprego e Carreira); EA – F2 (Desenvolvimento Pessoal e Social); EA – F3 (Mobilidade Estudantil); EA – F4 (Envolvimento Político e Cidadania); EA – F5 (Pressão Social); EA – F6 (Qualidade da Formação); EA – F7 (Interação Social); GSE – autoeficácia geral; DA – Dificuldades antecipadas à entrada do ES; MEC – F1 (Interesse pela Área Científica e pelas Aprendizagens); MEC – F2 (Prestígio, Qualidade da Formação e Empregabilidade); MEC – F3 (Atratividade no Acesso e Duração do Curso).
EA escala de resposta de 1 = *Discordo totalmente* a 6 = *Concordo totalmente*; GSE somatório de 10 itens, numa escala de resposta de 1 = *De modo nenhum é verdade* a 4 = *Exatamente verdade*; DA escala de resposta de 1 = *Nenhumas dificuldades* a 5 = *Muitas dificuldades*; MEC escala de resposta de 1 = *Discordo totalmente* a 6 = *Concordo totalmente*.
[a] n = 323.
[b] n = 331.
* $p < .05$, ** $p < .01$.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os/as estudantes que permaneceram no curso (no final do 1.º ano) e os/as estudantes que não permaneceram no curso (durante o 1.º ano), nas expetativas académicas, autoeficácia geral, dificuldades antecipadas e motivos da escolha do curso. Os resultados destes testes encontram-se na Tabela 23.

Tabela 23: Apresentação dos resultados do Teste de Mann-Whitney - Diferenças nas expetativas académicas, crença de autoeficácia geral, dificuldades académicas antecipadas à entrada no ES e MEC em função da permanência dos/as estudantes de CTeSP no curso

	Estudantes que não permaneceram no curso (*n* = 58)	Estudantes que permaneceram no curso (*n* = 265)				
	Mdn	*Mdn*	*U*	*Z*	*p*	*r*
EA						
F1	5.67	5.67	7234.00	-0.72	.475	-.040
F2	5.50	5.50	6948.00	-1.16	.247	-.065
F3	4.50	4.67	7170.00	-0.80	.423	-.045
F4	5.00	5.00	7187.00	-0.78	.438	-.043
F5	4.67	4.83	6890.00	-1.24	.216	-.069
F6	5.00	5.17	6740.50	-1.47	.141	-.082
F7	4.67	5.17	6587.50	-1.71	.088	-.095
GSE	31.00	31.00	7190.00	-0.77	.440	-.043
DA	2.00	2.00	6911.00	-1.21	.228	-.067
MEC_F1	5.25	5.25	7025.50	-1.03	.301	-.057
MEC_F2	4.70	4.80	7483.50	-0.31	.754	-.017
MEC_F3	4.25	4.25	7166.50	-0.81	.419	-.045

Nota. N = 323. EA - F1 (Formação para o Emprego e Carreira); EA – F2 (Desenvolvimento Pessoal e Social); EA – F3 (Mobilidade Estudantil); EA – F4 (Envolvimento Político e Cidadania); EA – F5 (Pressão Social); EA – F6 (Qualidade da Formação); EA – F7 (Interação Social); MEC – F1 (Interesse pela Área Científica e pelas Aprendizagens); MEC – F2 (Prestígio, Qualidade da Formação e Empregabilidade); MEC – F3 (Atratividade no Acesso e Duração do Curso).

4.4. SÍNTESE DOS RESULTADOS DAS ANÁLISES DOS DADOS QUANTITATIVOS

Em síntese, dos resultados principais da análise de dados quantitativos evidencia-se que os/as estudantes de CTeSP tendiam a apresentar elevadas expetativas académicas em três das sete dimensões (i.e., Formação para o Emprego e Carreira, Desenvolvimento Pessoal e Social e Qualidade da Formação) com valores um pouco inferiores, mas também bastante elevados nas restantes dimensões, designadamente nas expetativas Envolvimento Político e Cidadania, Interação Social e Pressão Social e, por fim, na expetativa Mobilidade Estudantil.

À entrada do ES, este grupo de estudantes também apresentava elevados níveis de crenças de autoeficácia geral, antecipando poucas dificuldades académicas, sendo o Interesse pela Área

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Científica do Curso e pelas Aprendizagens o motivo da escolha do curso com pontuações médias mais elevadas atribuídas pelos/as estudantes de CTeSP.

A análise inferencial dos dados procurou comparar grupos de estudantes, bem como explorar associações, relativamente às variáveis em estudo.

Quanto às diferenças estatisticamente significativas encontradas em relação às sete dimensões avaliadas das expetativas académicas, à entrada do ES, a análise inferencial revelou resultados interessantes que se apresentam seguidamente de forma sucinta.

No que concerne às expetativas em função da idade, os testes de diferenças revelaram que estudantes com mais de 20 anos tendiam a apresentar expetativas de Pressão Social mais baixas do que estudantes de 17 – 18 anos; estudantes com mais de 20 anos tendiam a apresentar expetativas de Interação Social mais baixas do que estudantes de 19 – 20 anos.

Sobre os motivos da escolha do curso face à idade, os resultados mostraram que estudantes com mais de 20 anos tendiam a escolher menos o curso pelo motivo relacionado com a Atratividade no Acesso e na Duração do Curso do que estudantes de 19 – 20 anos.

No que concerne ao género, os dados revelaram que as estudantes tendiam a apresentar maiores expetativas académicas de Desenvolvimento Pessoal e Social (F2), Envolvimento Político e Cidadania (F4) e de Qualidade da Formação (F6), comparativamente a estudantes do género masculino.

Estudantes deslocados/as tendiam a apresentar expetativas mais elevadas nas dimensões das expetativas da Formação para o Emprego e Carreira (F1), Desenvolvimento Pessoal e Social (F2), Mobilidade Estudantil (F3), Qualidade da Formação (F6) e de Interação Social (F7) comparativamente a estudantes não deslocados/as.

Acerca das diferenças entre estudantes, consoante estes/as eram, ou não, de primeira geração, os testes de diferenças de grupos revelaram que estudantes de primeira geração tendiam a apresentar maiores expetativas de Formação para o Emprego e Carreira (F1) do que estudantes que não eram de primeira geração.

Estudantes com a intenção de trabalhar durante o curso tendiam a apresentar crenças de autoeficácia geral mais elevadas do que estudantes que não tinham intenção de trabalhar durante o curso.

No que concerne ao apoio da ação social no ES, os/as estudantes que não beneficiavam de apoio social tendiam a apresentar expetativas mais elevadas de Mobilidade Estudantil do que estudantes que beneficiavam de apoio social.

No que respeita ao nível de escolaridade do(s) pai(s) e da(s) mãe(s), os testes de diferenças de grupos revelaram que estudantes cujos pais tinham escolaridade igual ou inferior ao 12.º ano tendiam a escolher o curso motivados/as pela Atratividade no Acesso e na Duração do Curso.

Quanto ao local das aulas, os testes revelaram que estudantes com aulas na IES tendiam a apresentar expetativas mais elevadas de Envolvimento Político e Cidadania e de Interação Social do que estudantes com aulas fora da IES.

No que concerne às associações entre expetativas académicas, crenças de autoeficácia geral, dificuldades académicas antecipadas à entrada do ES e motivos da escolha do curso com indicadores de desempenho académico, os resultados revelaram correlações positivas, estatisticamente significativas, (a) moderadas entre a crença de autoeficácia geral e as dimensões das expetativas Desenvolvimento Pessoal e Social e Qualidade da Formação e (b) fracas entre a crença de autoeficácia geral e as dimensões das expetativas Formação para o Emprego e Carreira, Mobilidade Estudantil, Envolvimento Político e Cidadania, Pressão Social e Interação Social, revelando que quanto maior a crença de autoeficácia geral, mais elevadas eram as expetativas dos/as estudantes de CTeSP.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Foram encontradas correlações negativas fracas, estatisticamente significativas, entre as dificuldades académicas antecipadas à entrada do ES e todas as dimensões das expetativas.

Os resultados apontaram correlações positivas, estatisticamente significativas, maioritariamente moderadas, entre os motivos da escolha do curso relacionados com o Interesse pela Área Científica e pelas Aprendizagens (MEC_F1) e quatro dimensões das expetativas académicas (Formação para o Emprego e Carreira; Desenvolvimento Pessoal e Social; Envolvimento Político e Cidadania e Qualidade da Formação. Por outro lado, encontrou-se uma correlação positiva moderada, estatisticamente significativa, entre a escolha do curso pelo Interesse pela Área Científica e pelas Aprendizagens e a crença de autoeficácia geral. Observou-se ainda uma correlação negativa moderada, estatisticamente significativa, entre a escolha do curso pelo Interesse pela Área Científica e pelas Aprendizagens e as dificuldades académicas antecipadas à entrada no ES.

Foram encontradas correlações positivas, estatisticamente significativas, maioritariamente moderadas, entre os motivos da escolha do curso relativos ao Prestígio, Qualidade da Formação e Empregabilidade (MEC_F2) e cinco dimensões das expetativas académicas Formação para o Emprego e Carreira; Desenvolvimento Pessoal e Social; Mobilidade Estudantil; Envolvimento Político e Cidadania; Pressão Social; Qualidade da Formação.

Foram encontradas correlações positivas, estatisticamente significativas, porém maioritariamente pequenas, entre os motivos da escolha do curso pela Atratividade no Acesso e Duração do Curso (MEC_F3) e cinco dimensões das expetativas (Formação para o Emprego e Carreira; Desenvolvimento Pessoal e Social; Mobilidade Estudantil; Qualidade da Formação e Interação Social).

Foi encontrada uma correlação negativa, estatisticamente significativa, sendo pequena, entre a nota de acesso ao ES e as dificuldades académicas antecipadas à entrada do ES. Foi encontrada uma correlação positiva, fraca, entre a nota de acesso ao ES e uma das dimensões dos motivos da escolha do curso (Interesse pela Área Científica e pelas Aprendizagens) revelando que quanto mais elevadas as notas de acesso ao ES mais os/as estudantes indicam terem escolhido o curso pelo Interesse pela Área Científica e pelas Aprendizagens.

Observou-se uma correlação positiva fraca, estatisticamente significativa entre a nota de acesso ao ES e a nota média ponderada no final do 1.º ano do ES o que revela que quanto maior a nota de acesso ao ES maior é também a média ponderada obtida pelos/as estudantes no final do 1.º ano do curso.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 5. RESULTADOS DA ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS

De seguida, apresenta-se e discute-se os resultados do estudo qualitativo, de acordo com as questões de investigação. Sublinha-se que os dados referentes ao estudo qualitativo, realizado com 47 estudantes que se tinham inscrito em CTeSP, foram obtidos através da realização de 47 entrevistas semiestruturadas, com recurso a um guião de entrevista, cuja análise de conteúdo seguiu a proposta de Bardin (2011), com recurso ao NVivo® (QSR).

Sublinha-se que dos/as 47 estudantes entrevistados/as: 27 estudantes permaneceram no curso e 20 estudantes abandonaram o curso. Dos/as 27 estudantes entrevistados/as que permaneceram no curso: 15 estudantes permaneceram e concluíram o curso em dois anos (PC_2) e 12 estudantes permaneceram nos cursos ficando retidos/as pelo menos uma vez (PR). Dos/as 20 estudantes entrevistados/as que abandonaram o curso: 13 estudantes abandonaram o curso no 1.º ano (A_1) e 7 estudantes abandonaram o curso no 2.º ano (A_2).

Partindo da análise dos dados das 47 entrevistas semiestruturadas realizadas a 47 estudantes elaborou-se uma estrutura das diferentes categorias temáticas. Da análise emergiram quatro categorias e 16 subcategorias, conforme se pode observar na Tabela 24.

Tabela 24: Sistema de categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias
Transição para o ES	Motivos da escolha do curso Compromisso com as decisões concretizadas no ES Perceção de preparação académica prévia para o ES e fatores influenciadores
Adaptação ao ES	Adaptação à instituição Adaptação ao curso Adaptação social e interpessoal Adaptação académica Adaptação ao estudo Adaptação pessoal e emocional
Situação de Permanência no ES	Motivos da permanência Expetativas após o CTeSP
Processo de Abandono de estudantes de CTeSP	Motivos do abandono Processo de tomada de decisão: imediato ou gradual Tipo de abandono Momento do abandono Sentimentos associados ao abandono

A categoria Transição para o ES é composta por aspetos relacionados com os motivos da escolha do curso, o compromisso com as decisões concretizadas no ES e com a preparação académica prévia para o ES e fatores influenciadores, referidos por estudantes que permaneceram e abandonaram os seus cursos.

A categoria Adaptação ao ES é composta por aspetos relacionados com diversas dimensões da adaptação ao ES, designadamente: adaptação à instituição, adaptação ao curso, adaptação social e interpessoal, adaptação académica, adaptação ao estudo e adaptação pessoal e emocional.

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

A categoria Situação de Permanência no ES é composta por aspetos relacionados com os motivos para a permanência no curso e por aspetos relacionados com as expetativas dos/as estudantes após a frequência do CTeSP.

A categoria Processo de Abandono de estudantes de CTeSP é composta por aspetos relacionados com os motivos de abandono do curso, assim como por aspetos relacionados com o processo de tomada de decisão do abandono, o tipo de abandono, o momento do abandono e sentimentos associados ao abandono.

A seguir apresenta-se os resultados da análise realizada, organizados tendo em conta as quatro categorias indicadas e as respetivas subcategorias, atendendo ao grupo de estudantes que permaneceram e aos que abandonaram o CTeSP.

5.1. TRANSIÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR SEGUNDO OS/AS ESTUDANTES QUE PERMANECERAM E OS/AS ESTUDANTES QUE ABANDONARAM O CURSO

O processo de transição para o ES inicia-se um pouco antes do ingresso no ES, quando são tomadas decisões importantes acerca do possível percurso no ES.

Seguindo esse entendimento, quanto ao processo de transição, neste estudo procurou-se analisar:

(a) os motivos da escolha do curso;

(b) o compromisso com as decisões concretizadas no ES;

(c) a perceção de preparação académica prévia para o ES e fatores influenciadores.

Nesta secção apresenta-se a análise e discussão dos resultados dos dados relativos à transição de estudantes que permaneceram nos seus cursos e de estudantes que abandonam os seus cursos, de modo a abarcar variedade de experiências e de situações. Efetivamente, para se estudar a permanência no ES foram abordados/as estudantes que permaneceram e concluíram os seus cursos em dois anos letivos (PC_2) e estudantes que permaneceram nos seus cursos, embora com pelo menos uma retenção (PR). Relativamente ao abandono, foram abordados/as estudantes que abandonaram os seus cursos no 1.º ano (A_1) assim como no 2.º ano (A_2) de frequência académica.

5.1.1. Motivos da escolha do curso

Os/as estudantes que permaneceram e abandonaram o curso identificaram motivos da escolha do curso, sendo eles: (a) atratividade das condições de acesso ao CTeSP, (b) interesse pela área científica e pelas aprendizagens, (c) não ter conseguido entrar na licenciatura pretendida, (d) perspetiva de empregabilidade, (e) interesse na escolha da IES e (f) influência social. Alguns destes códigos emergiram dos dados (sendo, portanto indutivos) e outros foram definidos com base na revisão da literatura e coincidem com variáveis incluídas no estudo quantitativo (sendo, portanto, dedutivas).

No grupo dos/as 27 estudantes entrevistados/as que permaneciam nos cursos os motivos, por ordem decrescente de frequência, pelos quais escolheram o CTeSP, foram: (a) atratividade das condições de acesso ao CTeSP (55.6%), (b) interesse pela área científica e pelas aprendizagens (51.9%), (c) não ter conseguido entrar na licenciatura pretendida (40.7%), (d) perspetiva de empregabilidade (14.8%), (e) interesse na escolha da IES (11.1%) e (f) influência social (7.41%). É importar notar que houve participantes que apontaram mais do que um motivo para a escolha do CTeSP, pelo que a soma ultrapassa os 100%.

USC DE SANTIAGO

No grupo dos/as 20 estudantes entrevistados/as que abandonaram o curso, os motivos, por ordem decrescente de frequência, pelos quais escolheram o CTeSP, foram: (a) interesse pela área científica e pelas aprendizagens (80%), (b) não ter tido possibilidade de ingressar na licenciatura pretendida (60%), (c) atratividade das condições de acesso ao CTeSP (55%), (d) perspetiva de empregabilidade (25%) e (e) interesse na escolha da IES (25%). A Influência Social não surgiu nas entrevistas deste grupo. É importar notar que houve participantes que apontaram mais do que um motivo para a escolha do CTeSP, pelo que a soma pode ultrapassar os 100%.

Na Tabela 25 sintetizam-se os resultados para estudantes que permaneceram no curso (PC_2 e PR) e os resultados para estudantes que abandonaram os cursos (A_1 e A_2), que serão detalhadamente descritos e discutidos em função da situação de permanência ou abandono. Serão também dados exemplos de excertos das entrevistas que ilustram estes motivos, quer para estudantes que permaneceram nos cursos (e eventualmente concluíram) quer para estudantes que abandonaram os cursos.

Tabela 25: Motivos da escolha do curso em função da situação de permanência ou abandono

	Estudantes que permaneceram no curso			Estudantes que abandonaram o curso			
	PC_2 *n* = 15	PR *n* = 12	PC_2 + PR *n* = 27	A_1 *n* = 13	A_2 *n* = 7	A_1 + A_2 *n* = 20	Total (*n* = 47)
Motivos da escolha do curso	*n* (%)	*n* (%)	*n* (%)	*n* (%)	*n* (%)	*n* (%)	*n* (%)
Atratividade das condições de acesso e duração do CTeSP	8 (53.3)	7 58.3)	15 (55.6)	7 (35.0)	4 (20.0)	11 (55.0)	26 (55.3)
Interesse pela área científica e pelas aprendizagens	8 (53.3)	6 (50.0)	14 (51.9)	11 (55.0)	5 (25.0)	16 (80.0)	30 (63.8)
Não ter conseguido entrar na licenciatura pretendida	7 (46.7)	4 (33.3)	11 (40.7)	8 (40.0)	4 (20.0)	12 (60.0)	23 (48.9)
Perspetiva de empregabilidade	1 (6.67)	3 (25.0)	4 (14.8)	5 (25.0)	0 (0.00)	5 (25.0)	9 (19.1)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Interesse na escolha da IES	0 (0.00)	3 (25.0)	3 (11.1)	3 (15.0)	2 (10.0)	5 (25.0)	8 (17.0)
Influência Social	2 (13.3)	1 (8.33)	3 (11.1)	0 (0.00)	0 (0.00)	0 (0.00)	3 (6.38)

Nota. N = 47. PC_2 - Estudantes que permaneceram e concluíram o curso em dois anos; PR - Estudantes que permaneceram nos cursos ficando retidos pelo menos uma vez; A_1 - Estudantes que abandonaram o curso no 1.º ano; A_2 - Estudantes que abandonaram o curso no 2.º ano.

Seguidamente explora-se em detalhe estes seis motivos que surgiram nas entrevistas, ilustrando com o discurso dos/as participantes.

5.1.1.1. Atratividade das condições de acesso ao CTeSP

A atratividade das condições de acesso ao CTeSP foi o motivo mais referido pelos/as estudantes que permaneciam no curso (55.6%) para a escolha do curso, tendo sido codificado quando referiam os seguintes motivos mais específicos: (a) a formação CTeSP concluída possibilitar o acesso a uma licenciatura (e.g., via mais rápida para entrar na licenciatura, pois trata-se de estudantes que não tiveram possibilidade de ingressar numa licenciatura pelo regime geral de acesso; ter optado por escolher um CTeSP e depois fazer a licenciatura que lhe está associada, (b) a atratividade da duração do curso e (c) não ser necessário exame nacional para aceder a um CTeSP. Seguem-se excertos das entrevistas que ilustram estas subcategorias:

> "…não consegui ter as notas suficientes para o exame nacional, para entrar diretamente na faculdade, então optei por não ficar parado um ano e prossegui com curso superior técnico. […] vi que podia ser uma boa escolha, uma alternativa para mais tarde ingressar numa licenciatura [é uma vantagem] com mais um ano conseguir tirar dois cursos." (PC_2_33[10])
> "…não me vejo a estudar tantos anos, tipo a fazer uma licenciatura, sendo que, pronto, a licenciatura tem mais valor do que um CTeSP, mas eu não gosto tanto de ficar, estudar, estudar, estudar, então preferi fazer uma formação, de 2 anos, que é mais rápido, né?" (PR_34[11])
> "… não ter que precisar de [exame de] matemática porque eu tinha vindo de um Curso Profissional no ensino secundário…" (PR_03)

Uma percentagem considerável de estudantes que abandonaram o curso (55%) também fez referência à atratividade das condições de acesso ao CTeSP, como motivo para a escolha do curso, nomeadamente com: (a) maior possibilidade em aceder a estes cursos por não ser obrigatório a realização e aprovação em exame nacional, (b) a formação CTeSP concluída dar acesso facilitado a uma licenciatura associada e dado (c) o valor da propina acessível.

> "... não estava disposto a fazer exames nacionais e assim tinha entrada direta

[10] PC_2 _33 - Estudantes que permaneceram e concluíram o curso em dois anos em que 33 corresponde à numeração atribuída ao/à participante para o/a identificar.
[11] PR_34 - Estudantes que permaneceram nos cursos ficando retidos pelo menos uma vez em que 34 corresponde à numeração atribuída ao/à participante para o/a identificar.

> logo." (A_2_25[12])
> "...era do curso profissional, fui para os exames de regular e então não consegui passar no exame e então optei por um CTeSP, porque assim conseguia depois fazer a licenciatura em um ano apenas." (A_1_21[13])
> "O preço dos CTeSP, a propina, são valores também muito bons, aceitáveis…" (A_1_23)
> "Então eu pensei: se calhar vou tentar as artes visuais, mas eu não tinha uma média alta o suficiente para o fazer e então pronto pensei, Okay, pronto, então vou fazer isto…" (A_1_46)

Diante do impedimento em ingressar na licenciatura pretendida, a escolha do CTeSP constituiu-se ora como uma via flexibilizada e indireta de acesso a uma licenciatura ora como uma alternativa de acesso ao ES. Um número considerável dos/as 27 estudantes que permaneceram no curso (n = 12) demonstrou a intenção de, após o CTeSP, prosseguir estudos no ES, numa licenciatura.

Já outros/as estudantes escolheram o curso motivados/as pelas suas características particulares, ou seja, por ser um curso de curta duração (i.e., duração de quatro semestres), pela praticidade desta formação (i.e., formação geral e científica, mas também técnica e profissional, através da realização de um estágio). Ao contrário dos/as demais, estes/as estudantes pareciam mais focados/as em concluir o CTeSP para ingressar no mercado de trabalho do que, propriamente, para ingressar numa licenciatura.

De facto, a atratividade das condições de acesso a um CTeSP como motivo de escolha do curso deve-se às suas características de acesso particulares (definidas pelo Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro, alterado pelo Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto). Destaca-se primeiramente a flexibilidade de poder aceder a estes cursos sem que seja exigida aprovação a exames nacionais. Depois da conclusão do CTeSP, os/as estudantes podem também seguir diversos rumos, tais como optar por ingressar no mercado de trabalho ou optar por continuar a estudar. Por corresponderem a um ciclo curto de ES ligado ao 1.º ciclo (i.e., licenciatura), a formação concluída em CTeSP possibilita aceder à licenciatura que lhe está associada. Nessa medida, o/a candidato/a fica dispensado/a das provas de ingresso para a licenciatura e, além disso, beneficia de creditação parcial da formação realizada no CTeSP.

De acordo com Valle et al. (2015), saber de que forma as pessoas estão motivadas, bem como saber o que as motiva, é revelador do quão comprometidos/as estão no curso. Ora, estes dados permitem questionar até que ponto estes/as estudantes, que procuram a formação CTeSP como meio para aceder a uma licenciatura conseguem manter-se envolvidos academicamente durante a frequência do CTeSP, de modo a conseguirem persistir e a concluir a formação.

5.1.1.2. Interesse pela área científica e pelas aprendizagens

Uma percentagem importante dos/as participantes que permaneceram no curso (51.9%) apontou o interesse pela área científica e pelas aprendizagens (e.g., o gosto pela área e pelas UC do curso; a qualidade da formação teórico-prática; dar continuidade à área científica do ensino secundário) como motivo para a escolha do CTeSP, como revelam os seguintes excertos:

---

[12] A_2 - Estudantes que abandonaram o curso no 2.º ano; A_2_25- Estudantes que abandonaram o curso no 2.º ano em que 25 corresponde à numeração atribuída ao/à participante para o/a identificar.

[13] A_1 - Estudantes que abandonaram o curso no 1.º ano; A_2_21- Estudantes que abandonaram o curso no 1.º ano em que 21 corresponde à numeração atribuída ao/à participante para o/a identificar.

USC DE COMPOSTELA

> "… foi a primeira e única opção [escolha do curso] porque, primeiro porque eu já tinha notas relativamente elevadas. Não tinha quase certeza que ia entrar, mas a probabilidade já era alta e também porque era a única coisa que me cativava e interessava, por isso, era isto ou nada…" (PR_40)
> "…o gosto pela área. Foi mesmo o gosto pela área na totalidade." (PC_2_04)
> "…tinha visto este curso e as cadeiras bastante curiosas, e eram parecidas às da licenciatura [que inicialmente pretendia], arrisquei. […] Foi decido até à última da hora, e nem sabia que existia este tipo de curso." (PC_2_07)
> "…tive conhecimento destes cursos, e acho que é uma mais-valia, mesmo a nível profissional dá-nos muito mais conhecer." (PC_2_12)
> "…no meu ensino secundário optei por um curso profissional que era técnico auxiliar de saúde e então como já estava no ramo e era uma das opções…" (PC_2_27)
> "…era a primeira opção, era aquele ou não era nenhum. […] é uma coisa de que eu gosto, que eu me enquadro, é algo que me fascina por assim dizer. Sim. Me cativa. "[Antes, tinha estado a] Trabalhar naquilo que não gostava mesmo, em contabilidade. […] com 27 anos […] voltei a estudar […] ao início fui com bastante medo. Confesso que foi muito tempo parada, foram 6 anos parada, mas faz-se!" (PC_2_06)

O interesse pela área científica e pelas aprendizagens foi o motivo da escolha do curso mais frequente no grupo de estudantes que abandonou o curso (*n* = 16; 80%).

Neste quadro do Interesse pela área científica e pelas aprendizagens, 10 dos/as 16 estudantes mencionaram especificamente o interesse em querer aprender e aprofundar o conhecimento:

> "Porque, na altura, a área do turismo interessava-me, era a área que mais me interessava na altura em que me candidatei." (A_2_43)
> "…eu sempre tive a ideia de querer ir para área da saúde..." (A_1_16)
> "Eu gosto muito da área tecnológica, gosto muito da área de manutenção. [...]. Fazer o curso com aproveitamento, aprender. Aprender, não queria fazer um curso para ter o título de senhor engenheiro ou senhor doutor, queria aprender, queria saber mais, e não é, não é para ser doutor não, não é nada disso, é só para aprender." (A_1_23)

Nove estudantes dos/as 16 estudantes que abandonaram referiram-se ao interesse em dar continuidade à área científica do ensino secundário, ora pela pretensão de progressão na mesma área de estudos, ora por perspetivar melhor preparação para os estudos no ES, tendo havido quem sublinhasse ter tido vivências positivas no ensino secundário profissional.

> "… o motivo principal foi a área, a área de informática. Eu tinha vindo de um curso profissional já de informática e achei que fosse mais, digamos mais bem preparado para ingressar no curso." (A_1_15)
> "Estava dentro da área que eu já tinha tirado no secundário, que foi na área de multimédia e então achei que era uma boa, uma boa opção para iniciar os estudos numa área que eu já tinha algum background, não seria tão difícil." (A_2_25)
> "…andei no curso profissional 10.º, 11.º, e 12.º. E gostei muito do curso,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> gostei que os professores tivessem aquela maneira de ensinar, que eram super espetaculares e adorava andar naquela escola. […] se calhar queria ir para a universidade por causa disso, que eu pensava que ia ser ainda melhor, porque é assim é uma coisa que, para mim os melhores anos da minha vida foram 10.º, 11.º e 12.º ano." (A_1_17)

Estes/as estudantes, que identificaram o motivo da escolha do curso pelo interesse pela área científica e pelas aprendizagens, demonstraram estar intrinsecamente interessados/as para as aprendizagens que contavam desenvolver no âmbito da frequência do curso (e.g., por gostar da área do curso). Estes dados são semelhantes aos encontrados em alguns estudos que destacam a influência positiva que motivações intrínsecas, como a vontade de querer aprender, pode ter no processo ensino-aprendizagem e no desempenho académico (e.g., Corrales Serrano et al., 2021; Byrne & Flood, 2005; Shell et al., 2016; Valle et al., 2015).

De acordo com Lens et al. (2009), estudantes predominantemente motivados/as intrinsecamente têm maior tendência em alcançar resultados mais satisfatórios no que concerne ao seu processo de aprendizagem e a níveis de persistência no curso, comparativamente a estudantes predominantemente motivados/as extrinsecamente. Ora, a análise aos dados deste estudo permite dar conta que dos/as 14 estudantes que permaneceram no curso e que apontaram esta motivação na escolha do CTeSP, a maioria (n = 8) persistiu e concluiu o curso nos dois anos letivos previstos, o que parece alinhado com a literatura citada. Apenas um/a estudante que permaneceu mencionou a escolha do CTeSP para dar continuidade à área científica do ensino secundário. A escolha pela continuidade da mesma área científica do curso frequentado no ensino secundário pode sugerir uma perceção de maior facilidade no processo de aprendizagem pela familiaridade esperada relativamente aos conteúdos curriculares. Porém, alguma literatura (Almeida, 2007; Pinto, 2020) evidencia a existência de uma divergência acentuada entre o ensino secundário e o ensino superior (e.g., métodos de ensino e abordagem aos conteúdos curriculares), podendo afetar as expetativas académicas iniciais dos/as estudantes. Nessa medida, é importante que as IES, e particularmente o corpo docente, tenham isso em consideração, dando particular atenção ao processo de transição e adaptação dos/as estudantes ao ES. De notar ainda que um/a estudante que permaneceu referiu que, por estar a trabalhar há seis anos numa área que não gostava, resolveu estudar no ES. Tal permite evidenciar a heterogeneidade da população estudantil que frequenta o ES, nomeadamente quanto a estudantes habitualmente designados/as não-tradicionais (i.e., não acedem ao ES pela via do CNA nem imediatamente após a conclusão do ensino secundário; cf. Valadas, 2018). A escolha pelo ES pode ter subjacentes motivações de natureza muito diversa.

Contudo, ainda que a maioria dos/as estudantes que abandonaram tivesse referido que estava intrinsecamente motivada com o curso (i.e., interessada pela área científica e pelas aprendizagens) o certo é que tal não foi suficiente para assegurar a sua permanência no curso. De facto, a literatura revela que, no decurso da frequência académica, é possível que haja reformulação das motivações iniciais dos/as estudantes, quanto ao curso escolhido, pelo impacto que o próprio curso exerce sobre a motivação (Shell et al., 2016). A realidade encontrada no ES pode revelar-se muito diferente daquela vivenciada no ensino secundário, podendo fragilizar a adaptação dos/as estudantes, sobretudo quando não esperam o desfasamento entre o tipo de ensino ministrado no ensino secundário e aquele ministrado no ES (i.e., relação pedagógica que promove maior autonomia dos/as estudantes exigindo-lhes maior esforço e investimento no estudo autónomo; valorização de um método de ensino mais expositivo; Pinto, 2020). Assim, ainda que ingressem em cursos de área científica similar, existem práticas pedagógicas e curriculares bastante diferenciadoras entre o ensino secundário

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

e o ES para as quais é importante que os/as estudantes estejam cientes, de forma a serem capazes de se adequarem positivamente ao novo nível de ensino que vão frequentar.

Para um/a estudante, claramente, a decisão por prosseguir os estudos no ES deveu-se à qualidade das experiências que o/a participante vivenciou durante o percurso realizado no ensino secundário profissional. Estas experiências positivas permitiram construir a expetativa de poder vir a experienciar vivências tão, ou mais, positivas no ES. Porém, a transição do ensino secundário para o ES pode ser uma experiência avassaladora face à natureza das expetativas dos/as estudantes em relação ao ES. Quando as expetativas sobre o ES são demasiado irrealistas, o risco de não se poderem concretizar é grande, podendo conduzir a um progressivo descomprometimento com o curso, em virtude da desilusão pelas expetativas não concretizadas (Pleitz et al., 2015), podendo constituir um risco para abandonar o curso.

5.1.1.3. Não ter conseguido entrar na licenciatura pretendida

Uma percentagem considerável dos/as estudantes que permaneceram no curso (40.7%) mencionou como motivo para ingressar no CTeSP a circunstância de não ter conseguido entrar na licenciatura pretendida:

> "…não consegui ter as notas suficientes para o exame nacional, para entrar diretamente na faculdade, então optei por não ficar parado um ano e prossegui com curso superior técnico." (PC_2_30)
> "…tentei primeiro candidatar-me à licenciatura, depois como não consegui entrar, optei por então ir para um CTeSP." (PC_2_31)
> "…a entrada para a faculdade não correu assim tão bem como eu queria. […] apareceu-me assim do nada como opção [CTeSP] vi também que podia ser uma boa escolha, uma alternativa para mais tarde ingressar numa licenciatura, daí escolher porque com mais 1 ano, consigo tirar dois cursos, enquanto com licenciado, só em 3 anos tira um." (PC_2_33)

Também uma percentagem considerável de estudantes que abandonou o curso (60%) referiu a escolha do CTeSP por não ter tido possibilidade de ingressar numa licenciatura (i.e., não ter feito exames nacionais; não se ter inscrito nos exames nacionais; não percecionar ter preparação suficiente para realizar exames nacionais; ter realizado exames nacionais, mas sem aprovação que permitisse o acesso à licenciatura pretendida).

> "Um dos primeiros motivos foi não ter feito exames nacionais, então estava à procura de um CTeSP. Eu queria ingressar na licenciatura e então eu estive a procurar." (A_2_41)
> "Não tinha feito os exames nacionais para ingressar num curso logo numa licenciatura por exemplo, optei pela primeira opção ir para um CTeSP e acabou por acaso foi o primeiro. […] os exames nacionais, digamos assim porque os cursos profissionais lá está, por aquele estigma, nós não estávamos, nós literalmente não estávamos preparados para fazer os exames nacionais, não tínhamos o material a não ser que o adquiríssemos sozinho, por isso sim, não consegui digamos assim entrar em nenhum desses cursos." (A_1_15)
> "Porque como não tinha passado, como era do curso profissional fui para os exames de regular e então não consegui passar no exame e então optei por um CTeSP, porque assim conseguia depois fazer a licenciatura em um ano apenas." (A_1_21)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> "…embora dentro da candidatura dos CTeSP, o CTeSP que eu frequentei tinha sido a primeira opção, não era a minha primeira opção de ir para um CTeSP. […] eu queria frequentar uma licenciatura na área de saúde […] Nos serviços de orientação vocacional […] o que eu queria era candidatar-me a licenciaturas, mas na altura o serviço de orientação vocacional disse-me que eu não podia, porque eu estava no curso ensino recorrente, e eu sem fazer mais pesquisas acreditei e então só me candidatei em CTeSP. […] E depois de ter cancelado a minha matrícula fui falar com um serviço de orientação vocacional diferente noutra escola, que me disse que eu afinal podia me ter candidatado a licenciaturas. E eu prontos fiquei um bocado desiludido, mas já tinha passado [a oportunidade]". (A_1_16)

Apesar da maioria dos/as estudantes que permaneceram no curso ter indicado que entrou no CTeSP de 1.ª escolha, os dados sugerem que, não fosse a circunstância de não ter aprovação nos exames nacionais, a prioridade seria a escolha de uma licenciatura em detrimento do CTeSP. A escolha do CTeSP pareceu configurar uma espécie de plano alternativo face ao impedimento de poder ingressar na licenciatura pretendida.

A análise dos dados permite observar um interesse subentendido de estudantes que permaneceram no curso, posteriormente à conclusão do CTeSP escolhido, ingressar numa licenciatura associada, tal como previsto na legislação (i.e., entrosamento de CTeSP em licenciaturas específicas, tendo em conta a AEF do curso frequentado, de acordo com o previsto pelo Decreto-Lei n.º 113/2014, de 16 de julho).

De notar que os/as estudantes que abandonaram o curso percecionaram que a formação obtida no ensino secundário profissional não os/as preparou, convenientemente, para a realização e aprovação nos exames nacionais, obstando no acesso a cursos com grau académico associado (i.e., licenciaturas, mestrados integrados). Estes dados sugerem que a formação do ensino secundário profissional pode não estar a assegurar a aquisição de bases necessárias, no que concerne ao desenvolvimento de conhecimento para a aprovação em exames nacionais, o que permite questionar se, efetivamente, existe equidade no acesso ao ES. Tal é consistente com as conclusões do estudo de Sá et al. (2021), já descrito na primeira parte desta tese, que apontam para a persistência de desigualdades no acesso ao ES.

Salienta-se que os serviços de orientação vocacional, que normalmente existem nas escolas secundárias, podem desempenhar um papel importante, auxiliando os/as estudantes na exploração dos seus projetos vocacionais e na orientação de carreira (i.e., apoiando-os/as no processo de decisão das suas escolhas educacionais, estimulando a sua reflexão sobre as suas aspirações, interesses, qualificações e aptidões; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2004). Com efeito, nem sempre o serviço disponibilizado é bem-sucedido por não serem prestadas informações úteis e atualizadas aos/às estudantes, tal como referiu um/a estudante. De facto, é essencial que as intervenções sejam realizadas com qualidade e atempadamente, de modo que os/as estudantes se sintam satisfeitos com as suas escolhas. Ao invés, orientações menos eficazes (i.e., prestação de informações incorretas ou em momentos não adequados) podem comprometer, de forma negativa, o percurso dos/as estudantes no que às escolhas realizadas diz respeito.

5.1.1.4. Perspetiva de empregabilidade

Uma percentagem menos expressiva de estudantes que permaneceram no curso (14.8%) referiu-se à perspetiva de empregabilidade como motivo da escolha do curso (i.e., o curso abre portas para o mercado de trabalho e habilita para o mercado de trabalho):

USC COMPOSTELA

> "… era um curso que me levava logo, quando saísse do curso, acho que ia encontrar trabalho logo na área que eu queria, para não estar a gastar muitos anos a estudar e era prático que era o que eu gostava mais, que se encaixava mais comigo…" (PR_35)
> "… queria arranjar um curso que me pudesse qualificar academicamente para me tornar apto para entrar no mercado de trabalho. Então achei que este curso seria uma boa opção, e optei por entrar neste curso…" (PC_2_32)
> "…eu estava na licenciatura. No entanto, tive um contratempo porque parti a perna. [Es]Tive durante meio ano acamada e, como já tinha cadeiras feitas, já tinha cadeiras feitas, só tinha de fazer algumas cadeiras para que isso fosse realizado. Então optei pelo CTeSP [Motivo da escolha] Principalmente pelas saídas que nós temos agora porque Gestão Industrial, eu acho que é um novo mundo do trabalho." (PR_38)
> "…estive 3 ou 4 anos em fisioterapia […] como fisioterapia não estava a correr da melhor forma, acabei por ir para o que CTeSP. […] foi mesmo pelo facto de já ter 23, 24 anos e o curso de ser apenas de 2 anos e dar uma garantia que, passados 2 anos, poderia ingressar no mercado de trabalho." (PR_37)

No que concerne a estudantes que abandonaram o curso, 25% enumeraram a perspetiva de empregabilidade (i.e., achar que lhe daria melhor futuro; por causa das saídas profissionais do curso; ser a área em que achava que queria trabalhar; dar mais oportunidades) como motivo para a escolha do CTeSP:

> "…não havia muitos CTeSP disponíveis, e o CTeSP que eu frequentei parecia-me o mais, não sei bem explicar, parecia que me ia dar o melhor futuro, porque os outros CTeSP eram CTeSP sobre piscina, depois era outro CTeSP eram sobre audiologia penso eu, e então eu pensei que o CTeSP de bioquímica que me ia dar mais oportunidades." (A_1_16)
> "Foi a mesma formação académica já anterior, e por causa da saída do curso a nível de trabalho." (A_1_19)

A noção prévia das necessidades do mercado de trabalho (i.e., procura de profissionais com formação técnica) foi mencionado por um/a participante enquanto fator influenciador na escolha do CTeSP.

> "Na altura que fiz a primeira formação foi uma oportunidade que surgiu na altura de emprego. Frequentei a formação que depois também me trouxe outros frutos, portanto foi ao encontro daquilo que eu queria. E esta formação em [nome da IES], a área da programação é uma área que está em muita expansão […] hoje em dia há uma procura muito grande por técnicos profissionais […] ou seja, pessoas mais profissionais, mais técnicas no terreno com características específicas para determinadas funções, cada vez menos existe, e é isso que eu gosto de fazer e dentro da minha área tenho que ir cultivando um bocado a minha informação porque senão facilmente sou encostado." (A_1_23)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Estes dados revelam que no processo de escolha do CTeSP há uma motivação extrínseca relacionada com a carreira, que tem em vista os benefícios do curso para futuras oportunidades de trabalho. Tal é consistente com o encontrado por McGoldrick e Schuhmann (2002).

A par disso, os dados sugerem a perceção dos benefícios em aumentar os conhecimentos e em melhorar as qualificações, de modo a adquirir ferramentas que permitam assegurar o emprego ou até mesmo de melhorar a condição profissional.

5.1.1.5. Interesse na escolha da IES

O interesse na escolha da IES (i.e., localização da IES; prestígio da IES) como motivo para escolher o curso foi mencionado por três (11.1%) dos 27 estudantes que permaneceram no curso:

> "Primeiro porque a [nome da IES] é literalmente ao lado da minha casa, estou 5 minutos a pé, e depois também já tenho alguns amigos lá que me falavam bastante bem da faculdade, é um bocado por aí." (PR_10)
> "…sempre gostei muito da [nome da IES], sempre foi o sítio em que eu queria acabar, era na [nome da IES] […] mas as aulas não são na [nome da IES], são numa escola secundária em [nome da localidade]. […] Óbvio que é diferente […] faço parte da [nome da IES], sou aluno da [nome da IES] […] mas pouco entro na [nome da IES]." (PR_40)
> "… para ficar mais perto de casa, e como fisioterapia não estava a correr da melhor forma, acabei por ir para o que CTeSP em [nome da localidade onde se situa a IES]." (PR_37)

Para 25% dos/as estudantes que abandonaram o curso (n = 5), um dos aspetos que motivou a escolha do curso foi o interesse pela IES, ainda que tenham sido apresentadas razões variadas (i.e., sempre teve interesse naquela IES; achar uma boa IES; por a IES ser próxima de casa, permitindo deslocações diárias entre IES e casa):

> "Eu queria ingressar na licenciatura e então eu estive a procurar. Sempre me interessei pelo [nome da IES], sempre foi uma boa faculdade." (A_2_41)
> "É assim eu venho de um profissional de cozinha e depois gostaria imenso de seguir o curso, no ensino superior. Estive a procurar algumas Universidades onde pude ter a possibilidade de obter uma reunião com o meu Coordenador de curso. Ele apresentou-me a escola e então eu e a minha mãe achámos, porque depois tivemos a ver as médias com que se entrava e achámos que era um boa Universidade, como eu tinha boas notas então achámos por bem para ir para essa Universidade…" (A_1_18)
> "…estávamos à procura de um local aqui perto para o qual onde poderíamos ir e vir todos os dias a casa e foi o melhor que conseguimos arranjar." (A_1_15)

A escolha do curso pela proximidade da IES e pelo prestígio da IES é consonante com o também encontrado por Tavares e Cardoso (2013).

Um/a estudante que permaneceu no curso focou a escolha deliberada da IES reconhecendo o interesse por estudar nessa mesma instituição. Porém, no caso específico deste/a estudante, a frequência do seu curso foi realizada fora das instalações da IES, contrariamente ao que ele supunha, o que pode ter afetado a sua motivação para o curso e/ou as suas vivências académicas, por não ser lecionado nas instalações da IES de sua eleição. É possível que este/a estudante não

tenha recolhido informação prévia sobre o local de frequência das aulas e, daí, tenha ficado surpreendido/a.

Já um/a estudante que abandonou o curso demonstrou intencionalidade na escolha do curso em função da IES, parecendo valorizar a formação nela ministrada. Previamente à escolha do curso, tomou a iniciativa de solicitar informação de forma a tomarem decisões seguras do curso (i.e., pedido de informações ao/à coordenador/a sobre o curso CTeSP; a IES e médias de acesso ao curso), o que sugere ponderação na tomada de decisão pela escolha do curso. A aquisição de informação sobre os conteúdos dos cursos, tais como os planos curriculares dos cursos, as notas de acesso, junto dos/das respetivos/as coordenadores/as de curso pode ser determinante para escolhas acertadas do curso, o que permite destacar a importância dos/as coordenadores dos cursos no apoio e acompanhamento dos/as estudantes.

Porém, outros/outras estudantes mencionaram o interesse na escolha da IES pela sua localização geográfica em termos de proximidade com a morada do agregado familiar (e.g., por ser próxima de casa, permitindo deslocações diárias entre IES e casa), o que permite questionar até que ponto necessidades económicas podem estar implicadas nestas escolhas. Ao optar por deslocações diárias, é possível que tenham sido ponderados sobre os possíveis gastos suplementares que a condição de estudante deslocado/a poderia implicar, por exemplo com alojamento fora da morada do agregado familiar e com viagens mais longas. A ser assim, a situação de carência socioeconómica do agregado familiar poderá estar a exercer uma influência significativa na decisão da escolha do curso, o que pode evidenciar que fica para segundo plano a relevância das razões vocacionais no que toca à escolha do curso. De facto, Vieira (2018) sugere que é possível que a escolha do curso pela proximidade geográfica da IES pode afetar as escolhas vocacionais e de carreira dos/as estudantes, condicionando a escolha pelo curso desejado.

5.1.1.6. Influência social

Apenas estudantes que permaneceram no curso se referiram à influência social como motivo da escolha do curso, tendo sido uma percentagem reduzida (11.1%) que referiu terem sido influenciados/as por pessoas próximas nas escolhas que realizaram (i.e., colega da mãe; mãe; explicador/a; amigos/as e namorado/a).

> "…fiquei a saber do politécnico através de um contacto que a minha mãe tinha, uma colega que, por acaso, tinha acabado de fazer um curso, e acabei por saber e prontos, foi uma tentativa de «Ok. Vamos experimentar. Vamos ver como é que corre.» […] Nunca pensei sequer integrar num curso profissional, mas estou a gostar, estou a gostar imenso…" (PC_2_01)
>
> "…foi mais uma escolha da minha mãe. [Na altura] preferia ir trabalhar. Mas concorri, entrei e continuo aqui. Até agora só deixei uma cadeira para trás. Estou impecável. Sinto-me bem. E mais tarde pretendo fazer licenciatura também." (PC_2_09)
>
> "…tenho alguns amigos lá que me falavam bastante bem da faculdade, é um bocado por aí. […] eu entrei um bocado também pela minha namorada porque ela já estava na [nome da IES] e ela empolgou-me também a querer ir para a faculdade. Sinceramente se eu não estivesse com ela, não sei se tinha entrado já este ano. Portanto acho que também que foi um bocado por ela, o facto de eu ter ido." (PR_10)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Os dados mostraram a influência de pessoas próximas no sentido do incentivo pelo prosseguimento dos estudos no ES, o que está alinhado com alguma literatura (Bergin, 2016; Vieira, 2018; Whiston & Keller, 2004). Se, para alguns/algumas estudantes tal pode configurar uma influência positiva, impulsionando-os/as para um projeto educacional gratificante, para outros/as estudantes essa influência pode ter efeitos negativos precipitando opções educacionais não consonantes com as reais motivações pessoais. Assim, as escolhas vocacionais influenciadas por terceiros nem sempre se refletem em escolhas bem-sucedidas, sobretudo se os/as estudantes não forem autores/as de uma exploração conscienciosa que lhes permitam tomarem decisões consonantes com os seus interesses.

Em suma, o principal motivo da escolha do CTeSP, de estudantes que permaneceram nos seus cursos, relaciona-se com a atratividade das condições de acesso e duração do CTeSP, o que demonstra a intencionalidade pela escolha desta formação com características tão particulares. Os dados permitem dar conta do interesse pela área científica e pelas aprendizagens (i.e., motivações intrínsecas), a par da atratividade das condições de acesso e duração do CTeSP (i.e., motivações extrínsecas) em estudantes que conseguiram concluir os seus cursos em dois anos letivos (PC_2). Já para estudantes que permaneceram no curso com retenção (PR), o motivo principal da escolha do CTeSP relaciona-se com a atratividade das condições de acesso e duração do curso (i.e., motivações extrínsecas). As diferenças são mínimas (apenas um/a estudante) podendo dever-se ao acaso. Além disso, é necessária prudência na interpretação, pois trata-se de uma amostra de conveniência e relativamente restrita.

Sistematizando, quanto aos/às estudantes que abandonaram o curso, os resultados demonstraram que predominam motivações intrínsecas na escolha do curso (i.e., interesse pela área científica e pelas aprendizagens), tanto em estudantes A_1 como em estudantes A_2.

Assim sendo, e considerando todos/as os/as estudantes que responderam às entrevistas, enquanto estudantes que permaneceram nos seus cursos (PC_2; PR) descreveram motivações extrínsecas como motivo principal para a escolha do curso (i.e., atratividade das condições de acesso e duração do CTeSP). Já estudantes que abandonaram os seus cursos (A_1; A_2) descreveram motivações intrínsecas, relacionadas com o interesse pela área científica e pelas aprendizagens, como principal motivo para a escolha do seu curso. Ou seja, poder-se-ia entender que enquanto uns/umas estudantes (PC_2; PR) parecem evidenciar a intencionalidade da procura por formação académica pelas suas características particulares, persistindo no curso (apesar de algumas retenções), para outros/as estudantes (A_1; A_2), que evidenciaram estar intrinsecamente motivados/as na escolha do curso, ainda assim, tal não foi suficiente para se manterem nos seus cursos. Contudo, note-se que o 2.º motivo mais referido pelos PC_2 e PR foi intrínseco, relacionado com o interesse pela área científica e pelas aprendizagens (51.9%) e o 2.º motivo mais referido pelos A_1 e A_2 era extrínseco, relacionado com não ter tido possibilidade de ingressar na licenciatura pretendida (60%), pelo que as diferenças não foram tão consideráveis.

5.1.2. Compromisso com as decisões concretizadas no ES

Esta categoria refere-se a uma análise retrospetiva acerca das escolhas concretizadas no ES (i.e., o que poderia fazer de diferente se tivesse oportunidade de ingressar novamente no ES, o que poderia ter evitado a desistência/abandono do curso; a decisão de ingressar no ES, naquele curso e naquela IES).

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Os/as estudantes que permaneceram e abandonaram o curso referiram aspetos acerca do compromisso com as decisões concretizadas no ES, descrevendo (a) segurança nas escolhas concretizadas e (b) insegurança nas escolhas concretizadas no ES. Houve quem se referisse a vários fatores pelo que a soma supera 100%. Na Tabela 26 sintetizam-se os resultados acerca do compromisso com as decisões concretizadas no ES, de estudantes que permaneceram e abandonaram o curso.

Tabela 26: Compromisso com as decisões concretizadas no ES

	Estudantes que permaneceram no curso			Estudantes que abandonaram o curso			
	PC_2 (*n* = 15)	PR (*n* = 12)	PC_2 + PR (*n* = 27)	A_1 (*n* = 13)	A_2 (*n* = 7)	A_1 + A_2 (*n* = 20)	Total (*n* = 47)
	n (%)	*n* (%)	*n* (%)	*n* (%)	*n* (%)	*n* (%)	*n* (%)
Segurança nas escolhas concretizadas no ES	10 (37.0%)	2 (7.41%)	12 (44.4%)	5 (25.0%)	3 (15.0%)	8 (40.0%)	20 (42.6%)
Insegurança nas escolhas concretizadas no ES	5 (18.5%)	12 (44.4%)	17 (63.0%)	12 (60.0%)	5 (25.0%)	17 (85.0%)	34 (72.3%)

Nota. *N* = 47. PC_2 - Estudantes que permaneceram e concluíram o curso em dois anos; PR - Estudantes que permaneceram nos cursos ficando retidos pelo menos uma vez; A_1 - Estudantes que abandonaram o curso no 1.º ano; A_2 - Estudantes que abandonaram o curso no 2.º ano.

5.1.2.1. Segurança nas escolhas concretizadas no ES

Os/as estudantes que permaneceram no curso descreveram aspetos que evidenciam segurança nas escolhas concretizadas no ES (*n* = 12; 44.4%) dado que referiram que, mesmo que tivessem oportunidade de retroceder na sua trajetória académica, mantinham as escolhas realizadas no ES, apresentando razões variadas: (a) identificação com a área do curso (*n* = 4), (b) crescimento e aprendizagens proporcionados (*n* = 2), (c) manutenção da escolha do mesmo CTeSP para, após a sua conclusão, se candidatar a licenciatura (*n* = 2), (d) ter tomado decisões corretas (*n* = 2), (e) manutenção da escolha do CTeSP pelas suas saídas profissionais (*n* = 2). Nem todos/as os/as estudantes se referiram a estes aspetos pelo que a sua soma não perfaz 100%.

No que concerne a estudantes que abandonaram o curso, oito estudantes (*n* = 8; 40%) descreveram aspetos que evidenciam segurança nas escolhas concretizadas no ES uma vez que referiram que não existia nada que pudesse alterar o sentido da decisão de abandono do curso, apresentando razões diversas: (a) incompatibilidade com o trabalho (*n* = 4), (b) frequência de um curso que não desejava (*n* = 2), (c) não faria nada de diferente (*n* = 1) e (d) ter conseguido entrar na licenciatura desejada (*n* = 1). Nem todos/as os/as estudantes se referiram a estes aspetos pelo que a sua soma não perfaz 100%.

Neste contexto, tendo ingressado no curso de 1.ª opção no ES, certos/as estudantes reforçaram a sua preferência no curso escolhido, demonstrando que continuavam a identificar-se com o curso:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

"[Ingressaria] No mesmo. Sim, sim, porque já é da minha área, não é?

> porque já venho do secundário com contabilidade e já é da minha área." (PC_2_28)
> "…optaria sempre por este curso, acho que é o mais indicado para mim, foi sempre o que eu tive como primeira opção, por isso eu não mudaria nada, ingressaria na mesma neste curso e faria também o percurso depois para me candidatar a licenciatura." (PC_2_31)

Embora tenha ingressado num curso que não era a 1.ª opção, a frequência académica permitiu a um/a estudante identificar-se com a área do curso a ponto de considerar que, se tivesse oportunidade, manteria a escolha pelo curso que frequentou, em detrimento daquele que era, inicialmente, a sua 1.ª escolha:

> "…eu inicialmente queria uma licenciatura de gestão de sistemas de informação, e descobri um novo mundo da segurança informática e fiquei completamente rendida à segurança informática [riso], por isso se tivesse que escolher outra vez escolhia o meu curso." (PC_2_29)

Por considerar que as dificuldades que experienciou no ES faziam parte do seu processo de desenvolvimento, um/a estudante referiu que não haveria nada de diferente durante a sua trajetória académica:

> "…se eu fosse agora a candidatar-me para o ensino superior? Lá está, acho que, seria tudo o mesmo, não havia assim coisas que realmente pudesse assim evitaram ou mudar, acho que seria sempre, não havia assim grandes, grandes mudanças, ou mudança alguma, ia ser, não conseguia imaginar de outra forma. A preparação, a dificuldade na adaptação […] Faz parte no processo, enquanto pessoa faz mesmo parte." (PC_2_01)

Prevendo a conclusão do CTeSP e o posterior ingresso na licenciatura desejada, tal permitiu a um/a estudante valorizar toda a sua trajetória académica no ES, equacionando o retorno e a valorização do currículo (i.e., conclusão do CTeSP e de uma licenciatura):

> "…às vezes digo que podia fazer as coisas diferentes, mas quando penso, digo que não fazia as coisas diferente, porque parecendo que não, eu vou entrar agora no curso que sempre quis, sempre dizia à minha mãe que eu queria, não é o nome em si, eu não dizia aquele nome, mas dizia aquilo que queria para o curso, e aquilo que curso me vai proporcionar. E depois é o tal caso, eu pensei por um lado vou estar lá mais 1 ano, que neste caso são os tais 2 anos aqui do curso técnico-superior e depois vou estar lá mais outros 2, ou seja, com mais 1 ano, tiro dois cursos e parecendo que não, é mais um a contar para o nosso currículo e é sempre mais uma experiência que realizei, não é? […] se pudesse voltar atrás, não mudava nada naquilo que fiz." (PC_2_33)

As perceções seguintes mostram como certos/as estudantes que permaneceram e que abandonaram pareciam seguros/as das decisões que tomaram no ES, sugerindo que as mesmas foram realizadas de forma ponderada:

> "Para ser sincera, acho que faria tudo igual. Acho que não há nenhuma etapa que eu mudasse, que eu fizesse de outra forma. Acho que tudo aquilo que

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> fiz foi o correto e o que achei melhor." (PC_2_12)
> "Eu acho que pessoalmente não faria assim nada de diferente, eu acho que o meu rumo, tentei sempre tomar as melhores decisões para mim e acho que até acabaram por resultar melhor." (PC_2_32)

Oito estudantes que abandonaram o curso demonstraram que manteriam a decisão do abandono devido às circunstâncias específicas em que se encontravam, como demonstram as citações seguintes:

> "…não estou a ver assim nada que pudesse alterar..." (A_1_23)
> "…não fazia nada diferente…" (A_2_43)
> "…não iria mudar nada […] agora vou para um curso em que efetivamente sinto que quero fazer isso daqui para a frente, não é?... (A_1_22)

Quatro estudantes que permaneceram referiram a importância de estudantes de CTeSP valorizarem a oferta formativa que escolherem (i.e., maior valorização das aprendizagens desenvolvidas no CTeSP; não terem medo de ingressar num CTeSP se é a formação que pretendem).

> "Se calhar, entre nós estudantes, alguns acham que se calhar um técnico não é assim bem visto, porque não é uma licenciatura ou mestrado. Mas acho que é, em certos pontos, é melhor que estar a gastar tempo ou anos, tipo a tirar um mestrado e não ser bem aquilo que queríamos fazer e acho com um técnico direciona-te logo para aquilo que queres fazer no futuro, ou se calhar até é mais fácil encontrar um trabalho, ou assim." (PR_35)
> "que não tenham medo e que, se é aquilo que gostam, que concluam…" (PR_40)
> "…muitos dos meus colegas estão nestes cursos para ter um acesso mais fácil à licenciatura, então não dão tanta importância à parte da aprendizagem e de ganhar os conhecimentos, e ficar com os conhecimentos, e dão mais importância a acabar o curso para irem para a licenciatura." (PC_2_04)

5.1.2.2. Insegurança nas escolhas concretizadas no ES

Dos/as estudantes entrevistados/as que permaneceram no curso (*n* = 27; 100%), 16 estudantes (59.3%) descreveram insegurança relativamente a manterem as escolhas efetuadas no ES. Neste quadro, se tivessem a oportunidade de retroceder na sua experiência académica, relataram que poderiam (a) escolher outro curso (*n* = 8), (b) dedicar mais tempo ao estudo (*n* = 8), (c) ponderar melhor acerca das escolhas do ES (*n* = 3), (d) ter-se preparado melhor antes da entrada no curso (*n* = 2), (e) ter maior antecipação na procura de alojamento (*n* = 1), (f) escolher o mesmo CTeSP numa IES distinta (*n* = 1). Houve quem mencionasse mais do que um aspeto pelo que a soma pode ultrapassar os 100%.

Dos/as estudantes entrevistados/as que abandonaram o curso (*n* = 20; 100%), 17 (85%) descreveram aspetos que evidenciam insegurança quanto às escolhas concretizadas no ES pois referiram modificações nas escolhas que fizeram, se tivessem oportunidade de retroceder na trajetória académica. Nesse sentido, se o retorno fosse uma possibilidade, mencionaram que poderiam: (a) escolher outro curso (*n* = 8), (b) optar por uma abordagem diferente ao estudo (*n* = 5), (c) procurar a possibilidade de ter aulas nas instalações da IES (*n* = 2), (d) assegurar o seu

bem-estar mental e psicológico (*n* = 2), (e) o ingresso um ano mais cedo no CTeSP *(n* = 1), (f) não optar pela frequência do curso em regime pós-laboral (*n* = 1), (g) tentar ingressar no curso com pessoas conhecidas (*n* = 1) e (h) optar por um alojamento (em tempo de aulas) com mais pessoas. Houve quem mencionasse mais do que um aspeto pelo que a soma pode ultrapassar os 100%.

A impossibilidade de ingressar num CTeSP de 1.ª opção conduziu um/a estudante a optar por ingressar no CTeSP de escolha alternativa. Porém, apesar de ter conseguido um desempenho académico satisfatório (porque permaneceu e concluiu o CTeSP em dois anos), se lhe fosse possível, referiu que ingressaria no curso de 1.ª escolha.

> "Eu sempre tive gosto pela área, mas estava virado para Desenvolvimento Web em Viseu. Mas visto que não entrei, pronto decidi por [nome do curso]. Era um TeSP, mas era um TeSP diferente. Era tipo uma empresa pegou no curso, modelou tudo à sua maneira e fez o curso para os alunos, em que dá aulas em contexto de trabalho. Porque o curso é muito tentador, mas por acaso foi uma das coisas que eu / eu pensei que era um curso normal, mas foi a empresa de [nome da empresa] que pegou no curso e essa empresa tipo está a lecionar coisas que muitas empresas de trabalho ficam loucas quando veem nos currículos, como a programação em *out systems*, que é um programa de base de dados, e muita coisa. Por acaso tenho um colega meu lá. Ele diz-me tudo e eu fico fascinado com o que ele dá." (PC_2_09)

Um/a estudante que permaneceu no curso ficou desiludido/a, devido à falta de organização do curso e, por isso, se pudesse voltar atrás, referiu que teria optado por um curso com mais tempo de existência:

> "Eu vou ser muito sincero, provavelmente não escolhia este curso. Fiquei muito desiludido com a falta de organização que isto tem, e provavelmente escolhia um curso um bocadinho mais, vamos dizer assim, solidificado, que já tivesse mais anos de existência, porque este curso é o segundo ano de existência, muitas coisas ainda estão meio no ar." (PR_03)

Algumas perceções, como as que a seguir se apresentam, sugerem que os/as estudantes que permaneceram no curso não exploraram convenientemente as escolhas que precisaram de realizar no ES (i.e., escolha do curso e/ou da IES):

> "…tinha pensado melhor naquilo que queria, no que é que realmente gostava de tirar e no que realmente queria depois ao ingressar no mercado de trabalho. Porque, lá está, é aquela parte de sairmos do secundário, entrarmos na faculdade, mas nunca temos bem a certeza do que é que vamos querer trabalhar." (PR_37)
> "Se quisesse ingressar agora novamente? Se calhar parar um ano e obter mais qualificações para perceber melhor o que é que queria e preparar-me melhor para entrar na faculdade. Não sei." (PR_10)
> "Mudei de um CTeSP para outro. Eu entrei a minha primeira opção. [Mas] entretanto, eu não senti que o curso era muito a minha cara e acabei por mudar de curso." (PR_39)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Dos/as quatro estudantes que referiram que preteriam a escolha de um CTeSP pela escolha de um curso com grau académico, um/a estudante respondeu mesmo que, para esse efeito, tivesse de realizar os exames nacionais:

> "Acabava os exames nacionais e tentava entrar já diretamente na licenciatura." (A_2_41)

Desses/as quatro, um/a estudante que abandonou o curso referiu que, por ter percecionado que o grau de exigência das matérias lecionadas numa licenciatura era similar ao grau de exigência do CTeSP que frequentou e, por isso, se pudesse voltar atrás teria concorrido para uma licenciatura, evitando frequentar aulas (no CTeSP) numa escola secundária:

> "…agora se calhar não concorria para um CTeSP, mas sim para uma licenciatura, já não concorria para a secundária da [nome da localidade], mas sim para uma instituição diferente. […] eu não gostei [de frequentar um CTeSP] porque estive a comparar pessoas que estavam a tirar o curso que eu estava a tirar e tinha colegas meus a tirar informática, que é um curso parecido, as disciplinas eram as mesmas e eles andavam mais devagar que nós." (A_1_19)

Os/as estudantes que permaneceram e abandonaram o curso referiram que se pudessem retroceder na sua trajetória académica, teriam optado por uma abordagem diferente ao estudo.

Neste contexto, oito estudantes que permaneceram salientaram que poderiam ter melhorado a gestão do tempo de estudo e realizado um estudo mais exigente, tal como exemplificam as citações:

> "…podia ter melhorado a minha gestão do tempo ou horas de estudo e assim." (PR_35)
> "Me dedicado mais. Talvez não andava com tantas brincadeiras, com tanto desleixe como tive de início." (PR_38)
> "…podia ter feito um estudo mais exigente da minha parte…" (PC_2_08)

Cinco estudantes que abandonaram o curso descreveram que teriam optado por uma abordagem diferente ao estudo dedicando maior investimento e esforço no estudo:

> "…poderia ter-me esforçado mais, muito mais, podia-me ter esforçado o dobro, podia ter dedicado o dobro do tempo…" (A_1_15)
> "…tentava levar um estudo mais intensivo." (A_2_42)

Destaca-se a perceção de um/a estudante que abandonou o curso, que referiu que a possibilidade de ter aulas em instalações de uma IES poderia seria diferenciador na sua trajetória académica:

> "Já nem é muito distância, porque nos últimos tempos eu já tinha meio de transporte próprio para ir. Já não demorava assim tanto tempo, já não era tão cansativo. Mas era só mesmo o facto de não ser numa faculdade mesmo, e ser num centro comercial e, entre aspas, uma loja transformada numa sala. E isso não é um clima escolar para mim, não fazia sentido. […] só depois [de começarem as aulas] é que fiquei a saber que não era na faculdade

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> mesmo […] Eu retomava […] dentro do meio ambiente escolar, não é? Até poderia ir na mesma para [nome IES], mas na própria faculdade." (A_2_44)

Certas perceções, como as que a seguir se destacam, sugerem que os/as estudantes não realizaram escolhas no ES adequadas aos seus interesses:

> "…o que eu faria era escolher um curso diferente, mas não por haver, necessariamente, algo de errado com o curso que eu frequentei, mas é que não era, não era o certo para mim. Eu escolheria um curso de dança…" (A_1_46)
> "…não arriscava ir para um pós-laboral." (A_1_24)
> "Tinha escolhido outro curso […] procurava entrar com alguém conhecido […] Também ajudava muito, acho eu." (A_1_14)

Dois/duas estudantes que permaneceram referiram o quão é importante que os/as estudantes ponderem bem nas suas decisões acerca da escolha e permanência no CTeSP:

> "A minha sugestão é pensem bem se querem aquele curso, se não querem estão a tirar lugar, se calhar, a pessoas que querem. Se calhar quem ficou em 15º / não, nós éramos 15 / quem ficou em 16º, se calhar queria mais do que quem ficou em 4º ou 5º, e torna-se um bocadinho injusto ver que as pessoas estão lá, entraram sim, ninguém lhes tira o mérito da nota, ninguém pode tirar isso, mas depois entraram só para dizer que estou na faculdade, porque na verdade não querem saber daquilo. É a minha sugestão é que pensem, e os pais devem também estar a fazer sacrifícios como é óbvio para pagar a escola..." (PC_2_06)
> "É assim a primeira coisa que eu diria é que, se estiver naquela linha de desmotivação, que tente ver os pontos positivos que o curso, seja o curso que escolherem, porque, lá está, essa é uma ideia, e depois quando saírem pensam «se calhar eu deveria ter ficado» e mais vale pensar duas vezes se é mesmo aquilo ou não, que foi o meu caso. Eu estava a ficar desmotivada, mas eu pensei que era isto que eu queria fazer, eu tinha de fazer isto porque ia ser, ia dar-me, ia ser bom para o meu futuro, portanto. Principalmente pensar bem nas decisões que queiram tomar repentinamente." (PC_2_27)

Se tivessem oportunidade para voltar atrás no seu percurso académico, enquanto alguns/mas estudantes relataram que não realizariam qualquer modificação (o que sugere segurança e convicção nas escolhas feitas), outros/as estudantes referiram que ter-se-iam preparado e ponderado melhor, relativamente às escolhas a realizar no ES, o que sugere uma insuficiente orientação vocacional ou uma conveniente reflexão prévia ao ES. Tal sugere que, com a frequência do curso, certos/as estudantes modificaram aquilo que eram as suas motivações iniciais relacionadas com o ES podendo também tratar-se de estudantes que não conseguiram entrar no curso de primeira opção.

No contexto desta categoria, emergem relatos que permitem dar conta que nem sempre o ingresso no curso de 1.ª escolha se constitui como elemento bastante para assegurar a permanência dos/as estudantes nos seus cursos podendo, a sua frequência académica, suscitar modificações das questões vocacionais e de carreira.

Com base em certas descrições de estudantes que abandonaram o curso poder-se-á inferir que a decisão pelo abandono talvez não tivesse ocorrido caso os/as estudantes tivessem

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

realizado outras escolhas, nomeadamente escolhas vocacionais e de carreira assim como se certas condições académicas institucionais fossem diferentes. Tal permite questionar até que ponto, antes do ingresso no ES, estes/as estudantes foram efetivamente capazes de perspetivar o seu futuro tendo em consideração a natureza das escolhas que precisavam realizar no âmbito da sua frequência académica. Conforme o apontado por Bilde et al. (2011), estudantes com uma orientação mais clara para o futuro tendem a prever as consequências futuras dos seus comportamentos anteriores e, por isso, estão mais focados/as nas tarefas que precisam concretizar, como podem ser as escolhas que precisam realizar no âmbito da sua frequência do ES.

Por outro lado, as perceções descritas permitem supor que se pudessem alterar certas características situacionais associadas ao ambiente institucional e académico experienciado (e.g., ter aulas em instalações da IES; frequentar as aulas em regime integral; frequentar o curso com pessoas conhecidas), provavelmente não ocorreria a decisão do abandono do curso. Aqui, novamente se constatou que as características situacionais do ambiente académico e institucional contribuíram para moldar a decisão da permanência ou abandono do curso, tal como verificou Mendes et al. (2016).

Para outros/as estudantes, um ano após o abandono do curso, a decisão do abandono do curso foi percecionada como algo incontornável, o que sugere que o processo de decisão do abandono foi fruto de uma ponderação alinhada com as circunstâncias do momento em que ocorreu.

Em síntese, a análise das reflexões sobre a experiência académica vivenciada, dos/as estudantes que permaneceram e abandonaram o curso, evidencia diferenciados níveis de compromisso com as escolhas que concretizaram no ES. Enquanto alguns/algumas estudantes pareciam sentir-se seguros/as quanto às escolhas concretizadas, referindo que, se voltassem atrás na trajetória académica, manteriam as escolhas, outros/as estudantes revelaram insegurança dando conta que, se pudessem retroceder na trajetória académica, tomariam diferentes opções relacionadas com a escolha do curso e/ou da IES.

No grupo dos/as estudantes que permaneceram no curso, observa-se que os/as estudantes que permaneceram e concluíram o curso na duração normal do curso prevista evidenciaram maior segurança nas escolhas que concretizaram no ES (n = 10; 37.0%) comparativamente a estudantes que permaneceram com retenção (n = 2; 7.41%). No que concerne ao grupo do abandono, os/as estudantes que abandonaram o curso no 1.º ano pareceram mais seguros/as das suas escolhas (n = 5; 25.0%) comparativamente a estudantes que abandonaram o curso no 2.º ano (n = 3; 15.0%).

No que concerne à insegurança nas escolhas concretizadas no ES, os/as estudantes que permaneceram com retenção (n = 12; 44.4%) e os/as estudantes que abandonaram o curso no 1.º ano curricular (n = 12; 60.0%) evidenciaram mais inseguranças, comparativamente a estudantes que permaneceram e concluíram o curso em dois anos (n = 5; 18.5%) e a estudantes que abandonaram o curso no 2.º ano (n = 5; 25%) parecendo serem estes/as os/as que apresentam menor nível de compromisso com as decisões concretizadas no ES.

5.1.3. Perceção de preparação académica prévia para o ES e fatores influenciadores

Esta subcategoria refere-se à perceção de preparação académica prévia para o ES. Refletindo no percurso académico prévio ao ES, os/as estudantes que permaneceram e os/as estudantes que abandonaram o curso referiram-se ao modo como percecionaram a sua preparação académica prévia para o ES sob dois pontos de vista, (a) caracterizando-a como suficiente, algo suficiente ou insuficiente, e (b) identificando fatores influenciadores da

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

perceção de preparação para o ES, embora nem todos/as tenham identificado fatores influenciadores.

Um número bastante expressivo de estudantes que permaneceram no curso (*n* = 17; 63%) percecionou que tinha uma preparação prévia para o ES suficiente; três estudantes (11.1%) referiram uma preparação algo suficiente para o ES; sete estudantes (25.9%) percecionaram uma preparação insuficiente.

Dos/as estudantes que abandonaram, metade (*n* = 10; 50%) percecionou que tinha uma preparação prévia para o ES suficiente e a outra metade (*n* = 10; 50%) percecionou uma preparação insuficiente.

Dos/as 17 estudantes que permaneceram no curso e percecionaram uma preparação académica prévia suficiente para o ES: 15 estudantes identificaram fatores influenciadores de perceção de preparação académica prévia suficiente para o ES tendo referido aspetos relacionados com: (a) conhecimentos de base para o ES (*n* = 11) e (b) a natureza e qualidade da formação concluída no ensino secundário (*n* = 8). Houve quem mencionasse mais do que um fator.

Dos/as 10 estudantes que abandonaram o curso e percecionaram uma preparação académica prévia para o ES apenas oito estudantes identificaram fatores influenciadores da preparação académica prévia suficiente para o ES tendo referido aspetos relacionados com: (a) conhecimentos de base para o ES (*n* = 4), (b) natureza e qualidade da formação concluída no ensino secundário (*n* = 2) e com (c) interesse em frequentar o ES (*n* = 2).

Os/as três estudantes que permaneceram no curso e percecionaram uma preparação académica prévia para o ES algo suficiente descreveram como fatores influenciadores da preparação académica prévia algo suficiente aspetos relacionados com conhecimentos de base para o ES.

Dos/as sete estudantes que permaneceram no curso e percecionaram uma preparação académica prévia insuficiente para o ES apenas seis estudantes identificaram fatores influenciadores da preparação académica prévia insuficiente para o ES tendo referido aspetos relacionados com conhecimentos de base para o ES (*n* = 6).

Dos/as 10 estudantes que abandonaram o curso e percecionaram uma preparação académica prévia insuficiente para o ES apenas nove estudantes identificaram fatores influenciadores da preparação académica prévia insuficiente para o ES tendo referido aspetos relacionados com: (a) conhecimentos de base para o ES (*n* = 7), (b) natureza e qualidade da formação concluída no ensino secundário (*n* = 3). Houve quem mencionasse mais do que um fator.

Na Tabela 27 sintetizam-se os resultados para estudantes que permaneceram no curso (PC_2; PR) e os resultados para estudantes que abandonaram os cursos (A_1 e A_2), que serão depois detalhadamente descritos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabela 27: Perceção de preparação académica prévia para o ES em função da condição de permanência ou de abandono

	Estudantes que permaneceram no curso			Estudantes que abandonaram o curso			
	PC_2 (*n* = 15)	PR (*n* = 12)	PC_2 + PR (*n* = 27)	A_1 *n* = 13	A_2 *n* = 7	A_1 + A_2 *n* = 20	Total (*n* = 47)
Preparação académica prévia para o ES	*n* (%)	*n* (%)	*n* (%)	*n* (%)	*n* (%)	*n* (%)	*n* (%)
Suficiente preparação académica prévia para o ES	10 (37.0%)	7 (25.9%)	17 (63%)	5 (25%)	5 (25%)	10 (50%)	27 (57.4%)
• Conhecimentos base para o ES	6 (22.2%)	5 (18.5%)	11 (40.7%)	1 (5%)	3 (11.1%)	4 (20%)	15 (31.9%)
• Natureza e qualidade da formação secundária concluída	6(22.2%)	2(7.41%)	8(29.6%)	1 (5%)	1 (5%)	2 (10%)	10 (23.3%)
• Interesse em frequentar o ES	0 (0.00%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)	2 (10%)	0 (0.00%)	2 (10%)	2 (4.26%)
Preparação académica prévia para o ES algo suficiente	1 (3.70%)	2 (7.41%)	3 (11.1%)	0 (0.00%%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)	3 (6.38%)
• Conhecimentos base para o ES	1 (3.70%)	2 (7.41%)	3 (11.1%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)	3 (6.38%)
Insuficiente preparação académica prévia para o ES	4 (14.8%)	3 (11.1%)	7 (25.9%)	8 (40%)	2 (10%)	10 (50%)	17 (36.2%)
• Conhecimentos base para o ES	4 (14.8%)	2 (7.41%)	6 (22.2%)	5 (25.0%)	2 (10.0%)	7 (35.0%)	13 (27.7%)
• Natureza e qualidade da formação secundária concluída	0 (0.00%)	0 0.00%)	0 (0.00%)	3 (15.0%)	0 (0.00%)	3 (15.0%)	3 (6.38%)

Nota. *N* = 47. PC_2 - Estudantes que permaneceram e concluíram o curso em dois anos; PR - Estudantes que permaneceram nos cursos ficando retidos pelo menos uma vez; A_1 - Estudantes que abandonaram o curso no 1.º ano; A_2 - Estudantes que abandonaram o curso no 2.º ano.

5.1.3.1. Conhecimentos de base para o ES

Dos/as 17 estudantes que permaneceram no curso e percecionaram uma preparação prévia suficiente para o ES, apenas 15 estudantes identificaram fatores influenciadores de preparação académica prévia suficiente para o ES tendo referido aspetos relacionados com: (a) conhecimentos de base para o ES e (b) a natureza e qualidade da formação concluída no ensino secundário. Dos/as 15 estudantes, 11 estudantes identificaram terem suficientes conhecimentos de base para o ES (i.e., ter vindo do ensino profissional, de uma área parecida, com conhecimentos solidificados; devido às disciplinas que teve no curso que frequentou no secundário, tais como programação; tinha as bases todas para este curso; muita das matérias já tinha conhecimento; tinha as bases; ser uma continuação da área que frequentou no secundário), o que reflete uma perceção de preparação académica prévia suficiente para o ES.

> "…acho que estava preparada porque fiz o científico no secundário por isso o que eu ia estudar agora, no técnico, acho que tinha as bases …" (PR_35)
> "Senti-me que estava preparada porque muitas cadeiras que tive já as tinha

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> tido no secundário e foi mais fácil." (PC_2_28)
> "O meu curso [do secundário] até me ajudou bastante [no ES] […] se eu não tivesse feito o meu curso, estava bem tramado. As próprias disciplinas de programação que eu tive, de computadores, tudo o que eu tive ajudou-me…" (PR_03)

Dos/as 10 estudantes que abandonaram o curso e percecionaram uma preparação académica prévia suficiente para o ES, quatro estudantes descreveram terem tido conhecimentos de base para o ES (i.e., noções prévias de certas matérias lecionadas no ES; ter tido disciplinas no secundário já direcionadas para o curso frequentado no ES; ter algumas disciplinas no secundário que interligam com algumas UC do curso do ES; fez um curso no secundário que lhe deu as bases perfeitas para entrar no curso de ES):

> "…estava bastante preparado. Eu tirei um curso [nome da escola secundária e curso]. E bastantes disciplinas eram já direcionadas, por exemplo, para a engenharia mecânica da faculdade. Ou seja, quando eu entrei em [nome IES], no CTeSP… tive extremamente facilidade em passar à cadeira e fazer o que se pedia porque já tinha tido essa matéria..." (A_2_41)
> "…estava no profissional e na escola onde eu andei eles prepararam-me muito bem, como eu já tinha tido Gestão, Economia, o que muitos que vinham do Secundário de Economia por exemplo nunca tiveram de Gestão na vida, eu estava um bocadinho à frente deles nesse aspeto, porque já tinha noção de muitas coisas que por exemplo eles não tinham. Mas eu acho que isso é uma grande diferença que se nota, porque eu já tenho alguma noção para aquilo que vou e que eles não têm." (A_1_20)

Já três estudantes que permaneceram no curso (11.1%) referiram fatores que lhes permitiram percecionar uma preparação algo suficiente para o ES, referindo não terem tido certas disciplinas no secundário que tiveram no ES (i.e., Programação, Economia, disciplinas novas):

> "…no secundário fui para ciências e tecnologias […] deveriam de ter sido abordadas disciplinas de tecnologia. Por isso acho que em termos de preparação foi 50/50 digamos assim." (PC_2_32)
> "Eu sinto que estava, estava, muito bem preparado, né? Muito bem preparado. Muito bem preparado, talvez não seja o termo muito bem. Quer dizer muito bem preparado ao nível do português ou de matemática. Das disciplinas básicas, para mim, estava tudo ótimo. Talvez só foi mais o choque das disciplinas novas, que nunca tive contacto relacionado com Programação e essas cenas que foi mais, mais complicado para mim.
> Mas fora isto, a nível de matemática, foi tranquilo." (PR_34)
> "…no ensino secundário não tive algumas disciplinas que tive agora por exemplo economia e assim. Nesse sentido foi um bocado mais complicado, mas tirando isso, disciplinas como gestão e assim foi tranquilo." (PR_02)

Também houve estudantes que permaneceram (n = 6), e estudantes que abandonaram o curso (n = 7) que percecionaram uma preparação académica prévia insuficiente para o ES apontando como fator influenciador a falta de conhecimentos de base para o ES.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Neste contexto, seis estudantes que permaneceram no curso descreveram aspetos relacionados com: abordagem superficial aos conteúdos no secundário; conteúdos necessários ao ES não abordados no secundário; falta de conhecimentos teóricos e práticos de base. Dos/as seis estudantes mencionados/as, destaca-se uma resposta que descreve uma abordagem superficial aos conteúdos no secundário.

> "…no ensino secundário era uma coisa assim muito *soft* principalmente porque era profissional, era uma coisa assim muito soft, eram conteúdos abordados muito pela superfície, não muito aprofundado, e na faculdade todos os conteúdos / dei alguns conteúdos que dei no secundário, mas dei muito mais aprofundado, tive muitos mais conhecimentos do que tinha tido." (PC_2_27)

Um/a dos/as seis estudantes referiu ter abordado conteúdos no ES que não tinha abordado no ensino secundário e, por isso, percecionou uma insuficiente preparação prévia para o ES.

> "…as formas de aprendizagem, aquilo que se aprende… acho que que o secundário não prepara assim tão bem os alunos para a entrada da faculdade. […] aquilo que nós aprendemos, muda, tem um sentido completamente diferente, muda completamente o sentido do que a pessoa acha que vai aprender na faculdade, e então, para algumas pessoas, pode ser aquele «bater contra uma parede» […] o exemplo do meu curso de [nome do curso]: uma pessoa chega ali, à faculdade, começa a aprender coisas de economia, coisas de como é que uma fábrica funciona e, no secundário, não se aprende nada disso, pelo menos em Ciências e Tecnologia acaba-se por não aprender, nem um bocadinho de economia que seja." (PR_37)

Quatro dos/as seis estudantes referiram ter percecionado a falta de conhecimentos teóricos e práticos de base, tal como exemplificam as citações seguintes.

> "… [no secundário] tínhamos que desenvolver mais os nossos estudos […] podíamos procurar mais em livros, não ficar apenas pela internet […] o ensino secundário realmente não me preparou nesse aspeto, era muito fraco […] eu não sabia sequer das normas APA…" (PC_2_01)
> "…a maior parte de nós não tínhamos as bases suficientes, neste caso a nível do inglês […] tive que adquirir novo, porque não fazia a mínima ideia mesmo." (PC_2_07)

No que concerne ao grupo do abandono, sete estudantes referiram que percecionaram insuficientes conhecimentos de base para o ES (e.g., temática da disciplina/UC igual, mas com conteúdo programático diferentes; falta de bases em disciplinas específicas) tendo, por isso, percecionado uma insuficiente preparação prévia para o ES.

> "A nível das UC específicas, não [me senti preparado/a] porque eu não tive essas disciplinas…" (A_1_19)
> "[No ensino secundário] É assim, se calhar as bases deviam ser mais duras, sabe?" (A_1_17)
> "...sentia que estava um bocado enferrujado […] sentia que devia ter mais tempo para me preparar..." (A_1_23)
> "…não tinha as bases, o conhecimento, digamos, necessário…" (A_2_47)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.1.3.2. Natureza e qualidade da formação concluída no ensino secundário

Os/as estudantes que permaneceram e abandonaram o curso referindo-se à natureza e qualidade da formação concluída no ensino secundário descreveram perceções de preparação académica prévia para o ES suficiente e insuficiente.

Dos/as 17 estudantes que permaneceram no curso e percecionaram uma preparação académica prévia suficiente para o ES, oito estudantes referiram-se à natureza e qualidade da formação concluída no ensino secundário. Quatro desses/as oito estudantes que permaneceram mencionaram a circunstância de terem frequentado um curso profissional no secundário como fator de preparação suficiente para o ES:

> "…vim de um curso profissional, e então estava mais habituado à carga horária e à frequência dos trabalhos práticos a realizar." (PC_2_04)
> "…tendo vindo de um profissional […] estava preparada para entrar num CTeSP porque, basicamente, é uma continuação do que eu fiz, no secundário. E, basicamente, é a continuação do secundário para o ensino superior. Porque é um profissional na mesma, só que num grau superior." (PR_40)
> "Eu senti-me muito preparada porque eu vim de um curso profissional de turismo e realizei também dois estágios…" (PC_2_31)
> "…eu frequentei um curso profissional, foi mais exigente por causa de uma prova que tivemos de fazer uma prova de aptidão profissional e tivemos de ser mais exigentes e fazer os relatórios…" (PC_2_8)

Para além disso, quatro desses/as oito estudantes que permaneceram focaram o papel relevante dos/as docentes do secundário, o que os/as levou a percecionar uma preparação académica prévia suficiente para o ES, tal como demonstram as citações:

> "…os meus professores do secundário sempre me tentaram preparar bem, e é o trabalho deles é tentar preparar os alunos para se um dia quiserem ingressar para o ensino superior, e penso que eles que fizeram mais que o trabalho deles, avisaram, voltaram a avisar, sempre foram bons naquilo que fizeram…" (PC_2_33)
> "…sinto que estava mesmo bastante preparada, e sinto que já no ensino secundário os meus professores me exigiam o mesmo que me exigem agora." (PC_2_12)
> "…tinha as bases corretas, também devido a um professor que eu tive, e por acaso foi fácil habituar-me…" (PC_2_09)

Dois/duas dos/as 10 estudantes que abandonaram o curso e percecionaram uma preparação académica prévia suficiente para o ES referiram fatores pedagógicos relacionados com a natureza e qualidade do ensino secundário concluído (i.e., bom ensino; explicação bem detalhada das matérias) como fatores influenciadores de preparação académica prévia suficiente para o ES, tal como exemplifica a seguinte citação.

> "O ensino que tive no ensino secundário foi um ensino bom… preparou-nos bem para o mundo do ensino superior." (A_2_43)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Por outro lado, três dos/as 10 estudantes que abandonaram o curso e descreveram perceções de preparação académica prévia insuficiente referiram-se à natureza e qualidade da formação concluída no ensino secundário, tal como exemplifica a citação seguinte:

> "…no secundário, acho que somos mal preparados para depois ingressar tanto, seja num CTeSP como seja numa licenciatura." (A_2_47)

Destaca-se a resposta de um/a desses/as três estudantes que descreveu que o ensino profissional frequentado não promoveu competências para o ES (i.e., não prepara os/as estudantes para o prosseguimento de estudos no ES, privilegiando sobretudo o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão; desvantagem da formação, "estigma" associado aos cursos profissionais), tal como exemplifica a citação:

> "…os cursos profissionais estão muito mal preparados em termos de ensino. Os professores preparam muito mal os alunos porque estão digamos assim etiquetados de «vieste para um curso profissional, é porque não querias para o científico, ou não querias ter o trabalho de estudar, eu vou-te passar e tu vais trabalhar já daqui a um mês» e não. Eu por exemplo entrei para o curso profissional com o âmbito de aprender porque eu gostava de informática e queria aprender, e queria seguir, e não foram dadas as bases para isso […] foi muito desvantajoso ter vindo dum curso profissional. […] acho que há esse estigma. […] sentia-se sempre aquele estigma que pronto «vão ingressar [no ES], mas são só vocês, são uma exceção, porque o resto» […] olhe, por exemplo, usando assim um exemplo meio labrego, olhe «para a semana aquele está a trabalhar em eletricista, o outro vai para trolha» …" (A_1_15)

5.1.3.3. Interesse em frequentar o ES

Dois/duas estudantes dos/as oito estudantes que abandonaram o curso e percecionaram uma preparação académica prévia suficiente para o ES referiram ter interesse em frequentar o ES (i.e., para aprofundar conhecimentos; interesse no curso) como fator influenciador dessa perceção, tal como exemplifica a seguinte citação:

> "Sentia-me preparado de maneira que eu tinha algum interesse. […] sentia-me preparado para aprofundar mais e talvez até futuramente ingressar mesmo para uma licenciatura através do CTeSP." (A_1_24)

No que concerne à análise das perceções de preparação académica prévia suficiente para o ES, os dados sugerem a adequação do perfil de competências dos/as diplomados de cursos secundários profissionais a certas características peculiares dos CTeSP (i.e., carga de trabalhos práticos e exigentes, experiências de estágio) o que pode contribuir para mitigar eventuais problemas na transição entre os dois níveis de ensino, pela identificação com as características do curso em que ingressaram no ES. Para certos/as estudantes que percecionaram uma preparação académica prévia suficiente para o ES, os/as docentes do ensino secundário constituíram-se como fatores influenciadores da sua preparação prévia suficiente para o ES, não só pela qualidade do ensino (i.e., ensino exigente tal como o do ES) como também pelo seu contributo no que se refere à sensibilização e antecipação dos desafios do ES. Concomitantemente, a representação que estes/as estudantes revelaram de si próprios/as (i.e., perceção de preparação prévia suficiente para o ES) pode-os/as ter motivado para prosseguir

estudos no ES, o que está alinhado com o estudo de Gonçalves et al. (2005). Nestas circunstâncias, destaca-se a importância dos/as docentes, cujo papel não se reduz à lecionação dos conteúdos curriculares contribuindo, igualmente, para impulsionar as trajetórias académicas e de vida dos/as seus/suas estudantes.

Os dados mostraram certas condicionantes inerentes à qualidade da formação de ensino secundário concluído que, de algum modo, afetaram a transição destes/as estudantes para o ES. Tal sugere que os/as estudantes sentem dificuldades na aprendizagem em certas UC como efeitos negativos da falta de preparação académica prévia em áreas específicas (i.e., tecnologia; programação; economia) podendo explicar, pelo menos parcialmente, a retenção e o abandono dos/as estudantes dos seus cursos. Nessa medida, parece essencial fortalecer a articulação e a qualidade da formação académica entre os dois níveis de ensino (i.e., ensino secundário e ES) de modo a mitigar diferentes padrões de aprendizagem e de desempenho académico entre os/as estudantes de ES.

Não obstante a dupla certificação que os cursos profissionais de ensino secundário atribuem (i.e., qualificação para a inserção no mercado de trabalho e qualificação para prosseguimento de estudos no ES, Portaria n.º 235-A / 2018, de 23 de agosto), certos/as estudantes que abandonaram o curso percecionam que a formação que concluíram focou-se na preparação para a inserção no mercado de trabalho, descurando o desenvolvimento de bases suficientes para conseguirem ter aprovação aos exames nacionais e para a frequência do ES. Nesta medida, alguns/algumas consideram ser muito desvantajoso entrar no ES vindo de um curso secundário profissional.

De notar o preconceito acerca de estudantes de cursos de ensino secundário profissional que os/as caracteriza com pouca ambição de investir na aprendizagem e progredir nos estudos no ES percecionado por um/a estudante que abandonou o curso (junto de professores/as da escola secundária que frequentou). Considerando que as diferentes formações educativas levam a diferenças na forma como os/as estudantes experienciam o seu sentimento de pertença à comunidade do ES, é possível que o «estigma» percecionado por este/a estudante, bem como a perceção de vários/as estudantes de estarem inadequadamente preparados/as para o ES (i.e., «falta de bases») tenha afetado negativamente a transição para o ES, sobretudo se essas perceções se perpetuaram na frequência do ES.

Assim, aponta-se a necessidade de medidas de atuação no ensino básico e secundário e das IES (e.g., orientações pedagógicas e práticas de ensino direcionadas a estudantes com insuficientes conhecimentos de base para o ES) de modo a tornar o processo de transição do ensino secundário para o ES bem-sucedido, sobretudo dos/as estudantes que poderão estar mais fragilizados/as pela sua perceção de insuficiente preparação académica para o ES. Desta forma, contribui-se então para satisfazer as necessidades de apoio, cada vez mais diversas, de estudantes de 1.º ano do ES (Bohndick et al., 2021).

Em suma, no que concerne à permanência, uma percentagem significativa dos/as estudantes de CTeSP que permaneceram nos seus cursos (63%) percecionou que tinha uma preparação prévia para o ES suficiente. A análise dos dados permite dar conta que estudantes PC_2 foram os/as estudantes com perceções de melhor preparação académica prévia para o ES (n = 10), comparativamente a estudantes PR (n = 7), o que parece fazer sentido já que conseguiram concluir os seus cursos na duração normal prevista.

No que concerne ao abandono, a análise dos dados demonstra que estudantes A_1 foram os/as que mais percecionaram uma preparação académica prévia insuficiente para o ES (n = 8), comparativamente a estudantes A_2 (n = 2), o que pode contribuir para justificar a transição de ano dos/s A_2, pese embora o abandono.

USC DE COMPOSTELA

Assim sendo, os/as estudantes de CTeSP que permaneceram nos seus cursos (PC_2; PR) foram os/as que mais percecionaram uma preparação prévia suficiente, ou algo suficiente, para o ES (74.1%) comparativamente a estudantes que abandonaram os seus cursos (A_1; A_2; 50%).

5.2. ADAPTAÇÃO AO ES DE ESTUDANTES QUE PERMANECERAM E ABANDONARAM O CURSO

A adaptação ao ES refere-se ao processo pelo qual um/a estudante se integra no ES (Bean & Eaton, 2001), tendo sido caracterizada no presente estudo como positiva ou negativa, seguindo proposta de Flores et al. (2022). Foram identificados pelos/as estudantes fatores que apoiaram a sua adaptação (i.e., adaptação positiva) ou que dificultaram a sua adaptação (i.e., adaptação negativa), que se organizaram em seis dimensões, que se constituem como subcategorias, nomeadamente:

(a) adaptação à instituição;
b) adaptação ao curso;
(c) adaptação social e interpessoal;
(d) adaptação académica;
(e) adaptação ao estudo;
(f) adaptação pessoal e emocional.

A maioria das dimensões, que se constituíram como subcategorias, foram adaptadas das propostas de vários autores (Araújo, 2017; Casanova et al., 2021a; Casanova et al., 2021b), sendo, portanto, dedutivas, tendo também outras emergido dos dados sendo, portanto, indutivas.

Cada uma dessas subcategorias é composta por diversos códigos. A Tabela 28 mostra a distribuição dos códigos nas categorias anteriormente mencionadas, informando também do tipo de adaptação: se positiva ou negativa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabela 28: Categoria, subcategorias e códigos da análise das respostas - Adaptação ao ES de estudantes que permaneceram e abandonaram o curso

Sub categorias	Códigos	Estudantes que permaneceram *n* (%) 27 (100%)		Estudantes que abandonaram *n* (%) 20 (100%)	
		Tipo de adaptação			
		Positiva	Negativa	Positiva	Negativa
Adaptação à instituição	Qualidade e utilização das infraestruturas e serviços	12 (44.4%)	10 (37%)	10 (50%)	8 (40%)
	Ambiente humano da instituição	10 (37%)	3 (11.1%)	3 (15%)	0 (0.00%)
Adaptação ao curso	Contexto para implementação dos objetivos académicos e profissionais	19 (70.4%)	8 (29.6%)	7 (35%)	13 (65%)
Adaptação social e inter-pessoal	Relações interpessoais com colegas	20 (74%)	5 (18.5%)	11 (55%)	7 (35%)
	Identidade do/a estudante CTeSP na comunidade estudantil	4 (14.8%)	19 (70.4%)	2 (10.0%)	11 (55.0%)
Adaptação académica	Métodos de ensino e aprendizagem	13 (48.1%)	17 (63%)	9 (45%)	10 (50%)
	Relação pedagógica com docentes	21 (77.8%)	11 (40.7%)	19 (95%)	10 (50%)
	Adaptação face à condição do/a estudante	4 (14.8%)	5 (18.5%)	0 (0.00%)	8 (40%)
Adaptação ao estudo	Gestão do estudo autónomo	15 (55.6%)	12 (44.4%)	4[14] (50%)	5[15] (62.5%)
Adaptação pessoal e emocional	Emoções vivenciadas	20 (74.1%)	10 (30%)	9 (30%)	15 (75%)

Nota. N = 47. Nem todos/as os/as participantes se referiram a todas as dimensões e por isso o valor pode não perfazer 100%. Houve quem se referisse a mais do que uma dimensão e, por isso, o valor total pode ultrapassar 100%.

5.2.1. Adaptação à instituição

Esta categoria refere-se ao modo como o/a estudante se adapta à instituição no que concerne à (a) qualidade e utilização das infraestruturas e serviços existentes na instituição e à (b) ao ambiente humano da instituição. Estas categorias de análise surgem da proposta de Araújo (2017). Houve quem se referisse a mais do que um aspeto (pelo que a soma pode ultrapassar os 100%), assim como quem não se referisse a todos os aspetos (pelo que a soma pode ser inferior a 100%).

[14] Apenas oito estudantes se referiram à adaptação ao estudo pelo que oito corresponde a 100%.
[15] Apenas oito estudantes se referiram à adaptação ao estudo pelo que oito corresponde a 100%.

5.2.1.1. Qualidade e utilização das infraestruturas e serviços

Dos/as 27 estudantes entrevistados/as, que permaneceram no curso, enquanto 12 estudantes (44.4%) descreveram satisfação pela qualidade e utilização das infraestruturas e serviços, 10 estudantes (37%) demonstraram a sua insatisfação.

Quanto aos/às estudantes que abandonaram o curso (*n* = 20; 100%), enquanto 10 estudantes (50%) descreveram satisfação pela qualidade e utilização das infraestruturas e serviços, oito estudantes (40%) demonstraram a sua insatisfação.

Uma percentagem significativa de estudantes que permaneceram no curso (*n* = 12; 44.4%) demonstrou satisfação com a qualidade e utilização das infraestruturas e dos serviços que tinham ao seu dispor, enumerando: (a) boas condições da IES no geral, (b) laboratórios muito bons, (c) espaços amplos, de acesso fácil aos diferentes serviços da IES e (d) ter obtido resposta sempre que recorreu a ajuda junto dos serviços da IES) refletindo uma adaptação positiva à instituição:

> "…foi muito boa porque a faculdade tem instalações muito boas, tem bastantes espaços onde, por exemplo, a biblioteca é bastante grande, tem bastantes meios como vários livros, computadores por isso as instalações são muito boas, é fácil adaptarmo-nos." (PC_2_31)
> "…foi tranquilo a nível de cantina. Foi tranquilo. Consegui obter todas as informações a nível das salas de aula. Para mim foi bem tranquilo. A secretaria foi tudo tranquilo para mim. Era só perguntar, no caso de ter alguma dúvida acerca de alguma coisa. Era facilmente ajudado, e servido, não é? Na biblioteca também era um espaço tranquilo. Também poderíamos ir aí e termos o nosso tempo, na biblioteca. […] a nível da área de lazer também era fixe…" (PR_34)
> "…bastante boa, porque os espaços estão prontos para receber os alunos e têm condições e regras para todos nos sentirmos bem em qualquer lado que seja. E gostei imenso da escola e acho que estão sempre disponíveis para tudo, é uma escola em que temos tudo, pode não ser uma escola grande como nós estamos habituados a ver «Ah, vamos para a universidade, que escola grande que tem várias cantinas» e a [nome da IES] por exemplo só tem uma cantina para duas faculdades, mas é o necessário, e nós sentimo-nos bem em qualquer espaço que seja." (PC_2_07)

Relativamente aos/às estudantes que abandonaram, um número considerável de estudantes (*n* = 10; 50%) descreveu uma adaptação à instituição positiva demonstrando satisfação com a qualidade e utilização das infraestruturas e dos serviços existentes na instituição (i.e., salas de estudo espaçosas, bastantes espaços de lazer, boas instalações; instalações agradáveis; escola renovada; muitos acessos; estruturas em bom estado):

> "Os espaços de lazer eram muito agradáveis, e as salas eram, tinham boas condições." (A_1_24)
> "…foi uma adaptação boa até por causa das estruturas, eram boas, estavam todas em bom estado." (A_1_22)
> "Foi boa, porque a escola sempre teve muitos acessos e depois uns corredores ligavam aos outros, e então era bom sim." (A_1_21)
> "…eu gostei muito da escola em si porque é renovada, ou seja, tem boas

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> condições. […] a única razão para eu ir para tão longe é por gostar mesmo do curso e da escola e dos professores." (A_1_18)
> "…bastante bom até. As salas de estudo eram espaçosas, davam para os alunos todos, em princípio sim. Nós éramos uma turma de 20 e tal (acho eu) e dava sempre espaço e sobravam mesas. Pronto tinha bastante espaço. Espaço de lazer, também tinha bastante tinha. Dava para muita gente, eram bastante bons." (A_2_41)

Dos/as 27 estudantes entrevistados/as que permaneceram no curso, 10 (37%) relataram insatisfação com a qualidade e utilização das infraestruturas e serviços indicando: (a) a existência de uma cantina pequena, (b) dificuldades em se orientar nas instalações da IES, (c) insatisfação por as instalações da IES estarem em obras, (d) salas e cadeiras pouco adequadas, com laboratórios com pouco material e mal higienizado, (e) salas com fraca climatização, (f) uso restrito a infraestruturas e serviços, evidenciando elementos da instituição que dificultaram a adaptação (adaptação negativa):

> "Houve muitos problemas principalmente em relação ao sítio onde nós estávamos a ter aulas [numa escola secundária] meteram-nos, 40 alunos, dentro de uma sala que mal dava para 20." (PR_03)
> "[As salas] São muito frias no Inverno e muito quentes no Verão…" (PR_36)
> "Ao início foi um bocado complicado, nós estávamos a ter aulas num auditório que aquele sofá dava era para dormir às 8:00 da manhã com matemática, é verdade. Mas depois trocámos de sala, viemos para umas cadeiras duras, pensámos nós que íamos ter umas cadeiras novas e não tivemos. Eles têm de mudar um bocadinho aquelas carteiras e aquelas cadeiras em algumas salas. Os laboratórios eu acho que são muito bons. Material, na minha opinião, acho que têm pouco material. Ou se têm muito material não está lavado, por assim dizer." (PC_2_06)

A seguir, destaca-se as perceções de um/a destes/as estudantes que descreveu ter tido aulas num shopping, com acesso apenas a salas de aulas, que eram frias e com um fraco isolamento acústico, sendo audíveis os ruídos vindos do exterior, a par da dificuldade no acesso à internet, o que pode ter afetado o seu envolvimento académico e social:

> "Era num centro comercial. […] nós só tínhamos salas de aula. Ouvia-se muito barulho cá de fora porque aquilo era suposto ser uma loja e não uma sala de aula. No inverno eram muito frias." (PC_2_29)

O exemplo seguinte permite dar conta das dificuldades experienciadas por um/a estudante devido a características da instituição, nomeadamente na dificuldade em se orientar dentro das instalações da IES:

> "O primeiro mês foi horrível, nós não sabíamos onde é que eram as salas, não estávamos adaptados a nada daquilo, nós víamos um ecrã muito grande e não percebíamos nada daquilo, só depois é que atingimos que era as salas de aula, para não andar com um horário. Pronto, foi difícil, foi bastante difícil, sim. Embora tivéssemos aquela aula de apresentação, mas nada como ver e dizer «Olha é aqui. É aqui que nós temos o E1 ou lá como eles chamam», eu nem percebo nada disso. «É aqui» faltou essa parte. Embora

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> explicassem no mapa, no terreno não me explicavam nada, nós não sabíamos onde é que eram os laboratórios, que é assim um bocado esquisito. E as salas, andávamos sempre a correr e tínhamos de perguntar ao senhor da portaria «Olhe onde é que fica esta sala?» e depois trocavam as aulas e tínhamos de ir a correr para a outra sala. Sim, foi difícil, confesso." (PC_2_06)

Cinco estudantes descreveram perceções que se referem ao uso restrito a infraestruturas e serviços da instituição de ensino que frequentavam, evidenciando uma adaptação negativa à instituição. Nesse contexto, destacam-se exemplos do impacto negativo da falta de acesso a serviços de cantina, bem como do serviço insuficiente de internet, em alguns locais de ensino:

> "A cantina muitas vezes era-nos retirada porque era para fazer eventos lá, e tínhamo-nos que desenrascar, ficávamos sem micro-ondas, sem tudo e tínhamos que ir jantar fora nos 40 minutos que tínhamos para jantar." (PR_03)
> "…não tínhamos cantina, não tínhamos biblioteca, era um espaço fora da [nome da IES], […] por exemplo na parte da alimentação nós tínhamos de ir comer lá a um restaurante, não é? Não tínhamos cantina, não tínhamos outra hipótese. Por exemplo o espaço. Acho que era uma coisa que tinha de ser melhorada. […] a internet lá era muito má, era muito instável…" (PC_2_29)

A distância considerável entre o local de estudos e a localização dos Serviços de Ação Social dificultou o acesso a estes serviços por parte de um/a destes/as estudantes:

> "…o mais complicado foi o facto de os Serviços de Ação Social serem um bocadinho longe da escola. E tive de me deslocar principalmente no início, (também não sou daí) então não sabia muito bem as rotas para os encontrar, acho que foi mesmo uma coisa muito complicada." (PC_2_04)

Certas perceções foram de desagrado pelo local de estudo não configurar um contexto académico próprio de ES, nem de promover condições adequadas para a frequência das aulas, conforme evidencia o exemplo seguinte:

> "[Tenho aulas] numa escola secundária, tem salas comuns, de quem vai para o ensino secundário, do 1.º até ao 12.º ano. Também, que eu saiba, lá, só há um CTeSP, o nosso [que funciona em regime pós-laboral]." (PR_40)

Um/a destes/as estudantes descreveu ter tido aulas numa fábrica (onde, para além da sua turma só existia outra turma CTeSP) demonstrando que poderia mais apelativo ter aulas num contexto académico próprio de ES, onde poderia conhecer e interagir com mais estudantes, de diferentes cursos de ES, o que sugere que o contexto em que estava inserido afetou o seu envolvimento social:

> "…nós tínhamos aula, maioritariamente numa fábrica em [nome da localidade], onde tínhamos lá salas, que davam para ter aulas e, depois tínhamos uns dias, um dia por semana numa escola onde tínhamos acesso a laboratórios, mas foi muito pouco tempo, e tivemos também um dia por semana na [nome da IES], mas maioritariamente, as aulas eram na fábrica.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> [Seria importante ter] um ambiente mais universitário, se tivesse aulas a 100% no Instituto mesmo na [nome da IES], talvez fosse mais apelativo. […] porque é outro ambiente, é diferente, não é? Saímos de uma escola e vamos para uma fábrica. Não sei, uma escola é mais ambiente de estudo. Temos sempre aquela coisa na faculdade de conhecer pessoas novas, falar, comparar cursos, saber realmente o que queremos ao falar com outras pessoas. Enquanto nós, na empresa, tínhamos só as pessoas da nossa turma e do outro curso, que acho que era robótica, não tínhamos propriamente mais ninguém para falar, para conhecer. […] sabemos que na [nome da IES] está ali num centro universitário, enquanto [nome da localidade onde está a fábrica, em que tenho aulas] é uma localização muito fora da cidade, não é? […] as condições não eram más, temos os laboratórios e as salas de aulas tudo no mesmo edifício tornava-se mais fácil." (PC_2_30)

Um/a destes/as estudantes referiu constrangimentos económicos pelas deslocações diárias longas que precisava de realizar para o local onde tinha aulas. As dificuldades experienciadas parecem ter desafiado a sua permanência no seu curso:

> "…as aulas não são na [nome da IES]. As aulas são em [nome da localidade da escola secundária]. O que, é obvio, que traz sacrifícios. E tive de tirar a carta de condução à pressa porque, pronto, não sou o único neste caso, porque eu tenho muitos colegas meus… que tenho colegas [nome das localidades de residência], a ir para [nome da localidade da escola secundária onde tinha aulas CTeSP]. A 1,70€ a gasolina, fazer quase 80 km diários, posso-lhe dizer que não é brincadeira e que, ao fim do mês fatura acima já das propinas, pode não parecer, mas é um grande investimento. Pelo menos a mim, sai-me aquase 250 EUR por mês, já com as propinas incluídas." (PR_40)

Porém, dois/duas estudantes (7.41%) apesar de também terem percecionado restrições no acesso a infraestruturas e serviços da instituição, descreveram terem sido capazes de se adaptarem às condições disponíveis na instituição de ensino, focando que o importante eram as aprendizagens:

> "…descobri que as minhas aulas eram em [nome da localidade]. Foi chato, não é? Porque tinha de fazer mais 30km diariamente. […] só usei o sítio que eram dadas as aulas […] fecharam as salas do shopping, e fizeram salas de aula. […] Nós não tínhamos cantina […] íamos almoçar basicamente todos os dias ao restaurante que tinha à beira das piscinas municipais, que fazia menu estudante a 3 € e pouco a refeição. […] não acho correto, mas também não acho errado […] o que para mim era importante eram as aulas e aprender os conteúdos dados. O sítio pouco importava…" (PC_2_09)
> "… [o local onde] estamos a ter aulas é um bocado deslocado da faculdade em si. Como a universidade está em obras, estamos a ter aulas em salas que pertenciam à Câmara Municipal. Ou seja, nós não vamos todos os dias para a [nome da IES], vamos diretos ao pavilhão onde estamos a ter aulas. Foi fácil. Para além de estar tudo muito bem sinalizado para todos os alunos perceberem onde é que é cada parte, tanto dos serviços académicos, como o refeitório, tudo isso, eu achei bastante simples a adaptação." (PC_2_12)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Apesar de a instituição ter disponibilizado infraestruturas e serviços, três estudantes (11.1%) demonstraram que foi sua opção não utilizar tais espaços:

> "…eu não estive muito tempo na [nome da IES]. Biblioteca, eu não fui nenhuma vez, só fui lá visitar na primeira aula de inglês e depois, confesso, que nunca mais fui lá, porque não, não tive tempo. Espaços de lazer? Não, não me recordo porque […] não estive muito tempo na [nome da IES], ainda não sei. Não lhe sei responder a isso porque, apesar de 2 anos, ainda não passei tempo suficiente na [nome da IES]. E a nível de cantinas, só almocei uma vez lá. E a vez que almocei fui atendida espetacularmente, portanto, não tenho razão de queixa do bar onde almocei." (PR_36)
> "…a faculdade em si também nos oferece tudo, todas as condições possíveis. […] eu também só ia às aulas e ia embora. Pouco mais. Nunca utilizei grande coisa, lá na faculdade." (PR_39)
> "…era uma instituição completamente diferente do que já tinha andado, muito maior, tem várias compartimentos, várias coisas e então era só ir para a sala que me diziam que era no horário e mesmo assim eu perdia-me porque eram muitas salas, ahh não ia muito para a biblioteca, fui umas 3 vezes, 4 vezes em 2 anos, não ia muito para bares dos estudantes, era mesmo estar na faculdade para o ensino, não o fazia para lazer nem para nada, era só isso." (PC_2_27)

Perante estes desafios, cinco destes/as estudantes identificaram alguns aspetos relacionados com as IES que, na sua perspetiva, poderiam contribuir para melhorar a adaptação à instituição, designadamente: (a) o melhoramento das instalações onde são lecionadas as aulas, (b) a promoção do acolhimento e integração de CTeSP na comunidade estudantil, (c) o recurso a aulas online em caso de impedimento de frequência de aulas presenciais e (d) a possibilidade de ter aulas em instalações da IES:

> "…ainda hoje, temos aulas em contentores, não reclamo o facto da escola em si, da universidade em si, mas é algo que se calhar seria melhor, ajudaria bastante aos alunos e aos focos dos alunos, porque se nós pagamos as propinas acho que merecíamos mais um bocadinho da universidade em si." (PR_38)
> "Por exemplo o espaço. Acho que era uma coisa que tinha de ser melhorada. Não sei talvez se calhar não dá, não é, mas transferir os cursos para a [nome da IES] ... melhorarem as instalações, principalmente a internet lá é muito má, naquele espaço em que nós estivemos." (PC_2_29)
> "…a integração na instituição, acho que devia ser reformulada e um bocadinho mais bem realizada." (PC_2_27)
> "…sentirmo-nos mais acolhidos pela escola, acho que é mais isso que falta […]. Para nos acolherem mais, para nos integrarem mais nas atividades, e divulgarem mais o nosso curso, porque não é de todo divulgado. […] a escola em si tratava-nos de maneira diferente, lá está como eu tinha dito, não nos integrava." (PR_11)

No tocante à insatisfação pela qualidade e utilização das infraestruturas e serviços dos/as estudantes que abandonaram o curso, para oito desses/as estudantes (40%), o processo de adaptação à instituição foi negativo tendo sido demonstrada insatisfação na qualidade e utilização das infraestruturas e serviços (e.g., mudanças constantes de sala, salas frias, avarias

frequentes do projetor; dificuldade em encontrar as salas; dificuldades em participar em atividades extracurriculares; falta de acesso a certas infraestruturas e serviços da instituição; salas muito pequenas; Serviços de Ação Social pouco ágeis nas respostas):

> "…éramos convidados para assistir a palestras e assim, mas como digamos, o nosso Pólo ficava muito longe da Universidade, acabávamos por nunca participar dessas atividades." (A_1_15)
> "…a instituição que eu frequentava não tinha cantina, tinha um bar só." (A_1_16)
> "… não tinha biblioteca, não tinha cantina… só tinha mesmo casas de banho, não é? E 2 ou 3 salas não tinha mais nada. Espaços de lazer? Nem à porta tinha bancos para todos. […] quando chegávamos mais cedo, tínhamos de nos sentar nas escadas…" (A_2_44)
> "…a nossa adaptação às salas foi super difícil porque nós fomos para a parte de parte de trás da faculdade, acho eu. Muitas vezes não tínhamos acesso ao projetor, falhava muitas vezes. Era um bocadinho frio porque no Inverno apanhámos um bocadinho de frio." (A_2_42)
> "…éramos 20 e tal, quase 30 pessoas, estávamos em salas que não cabíamos, por isso havia pessoas no meio dos corredores das mesas, dos cantos das mesas, até que chegou a um ponto que não tínhamos espaço para nós, havia mesas de 3 pessoas, que estavam 4 e 5 pessoas. […] a gente está 2 horas numa aula teórica, às vezes 4 horas no canto de uma mesa, nunca é produtivo para ninguém, tanto seja a estudar, como a trabalhar, a gente não consegue tirar rendimento estando numa má posição. A gente estando numa má posição não consegue absorver nada, porque a gente está sempre a pensar «Eu estou aqui mal, dói-me as costas, dói-me isto, dói-me aquilo», nós nunca estamos bem naquela situação, nunca vamos aprender a 100% […] numa escola secundária nunca temos os acessos a tudo como numa escola superior." (A_1_19)

Perante os desafios descritos na adaptação à instituição, três destes/as estudantes mencionaram aspetos que poderiam contribuir para superar alguns desses desafios (i.e., deixar de lecionar aulas fora do ambiente académico da IES; desenvolver práticas promotoras de uma boa integração à instituição; dispor de um serviço de esclarecimento e disponibilização de informação sobre os cursos):

> "[Sobre o que poderia evitar o abandono do CTeSP] era só mesmo o facto de não ser numa faculdade mesmo." (A_2_44)
> "Por exemplo, na parte dos serviços sociais, acho que os alunos deviam ter mais informação. […] eu, por exemplo, tive dificuldade em saber onde era, tive de andar à procura onde era. Acho que também devia de haver […] uma pequena integração para conhecer o espaço da instituição, que atividades tem, o que é que podem frequentar e que não podem. […] se têm a parte académica da escola, também podiam fazer alguma coisa por isso." (A_2_42)
> "Tentar que os alunos tenham mais informação, no ato da candidatura, sobre o que realmente o curso […] e as saídas que pode depois vir a ter com ele. havia de haver alguém para esclarecer mesmo os jovens, para depois diminuir essas desistências…" (A_2_47)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Em suma, enquanto certos/as estudantes demonstraram satisfação relativamente à qualidade e utilização das infraestruturas e serviços, por a mesma ter proporcionado condições apropriadas para a sua frequência académica, sugerindo a sua adaptação positiva à instituição. Outros/as estudantes revelaram insatisfação com a qualidade e utilização das suas infraestruturas e serviços e com as restrições no seu acesso, que os/as levou a ter uma adaptação negativa à instituição.

Os dados sugerem a influência do contexto institucional na integração académica dos/as estudantes e, como tal, no sucesso académico, cabendo às IES desenvolver práticas de acolhimento institucional que promovam vínculos afetivos dos/as estudantes às IES (Lemos et al., 2017), assim como assegurar condições de permanência dos/as estudantes no ES (cf. Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro). A promoção do sucesso académico deve-se constituir como uma das prioridades das IES (Araújo & Almeida, 2019). Nesse contexto, este conhecimento pode também ser relevante para as IES, no sentido de perceberem melhor estas situações e de, eventualmente, reformularem certos procedimentos e políticas educativas no sentido de se promover melhores condições para a integração académica dos/as estudantes.

Os resultados sugerem que os atributos pessoais dos/as estudantes (como a resiliência) podem ser determinantes na superação das dificuldades enfrentadas durante o processo de transição e adaptação ao ES (Schlossberg, 1981; Tinto, 1997).

Os dados permitem ainda sublinhar a falta de interação de certos/as estudantes com o seu contexto académico em que as suas dinâmicas se circunscreviam, basicamente, ao contexto da sala de aula. De acordo com Casanova (2020), o tempo despendido no espaço académico é revelador do grau de envolvimento dos/as estudantes com o curso e com a instituição. A falta de interação dos/as estudantes com o seu contexto académico pode ter afetado o seu envolvimento e desenvolvimento assim como a sua motivação com os seus estudos (Astin, 1984, 1993) podendo, nessa medida, ter tido efeitos negativos na aprendizagem e sucesso académico (Porto & Gonçalves, 2017).

Por outro lado, é importante sublinhar que os/as estudantes de CTeSP com aulas fora das instalações das IES demonstraram restrições no acesso a diversos serviços (e.g., bibliotecas, cantinas, espaços de lazer, serviços de ação social, serviços académicos), configurando-se num padrão diferenciador, se comparado com o contexto académico dos/as estudantes de CTeSP que tinham aulas nas IES. Estas estruturas podem ser utilizadas, mas encontram-se nos edifícios das IES, por vezes a uma distância considerável.

Por exemplo, a falta de serviço de bibliotecas e de internet, para além de sugerir a falta de acesso a meios informáticos, sugere a supressão de recursos (e.g., espaços de leitura, de pesquisa e de estudo) importantes para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem dos/as estudantes de ES. Outro exemplo, a inexistência de serviços de cantina (unidades alimentares normalmente geridas pelos SAS, onde são servidas refeições sociais, com preços mais flexíveis para estudantes) implicou que os/as estudantes de CTeSP, privados/as deste apoio social, tivessem de procurar soluções alternativas para realizarem as suas refeições, aumentando as suas despesas com a sua frequência académica. Tal pode ter colocado em risco a sua permanência no ES, atendendo a que se trata do grupo estudantil de ES com proveniência socioeconómica mais desfavorecida (DGES, 2021).

5.2.1.2. Ambiente humano da instituição

Os/as estudantes que permaneceram e abandonaram o curso descreveram perceções positivas e negativas relativamente ao ambiente humano da instituição.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Dez dos/as 27 estudantes que permaneceram no curso valorizaram, positivamente, o ambiente humano (37%) percecionado na instituição onde tiveram aulas dado terem percecionado: (a) a facilidade na obtenção de ajuda na IES, (b) disponibilidade para ajudar (c) ter pessoas bastante interessantes e amigas, (d) o apoio das pessoas no seu acolhimento à IES e (e) a perceção de companheirismo das pessoas que conheceu na IES, como exemplificam as seguintes citações:

> "…foi fácil, uma pessoa tem sempre o segurança que está ali, pronto para nos ajudar, os auxiliares também. Qualquer dúvida, ia ter com eles, e eles explicavam certinho. Até mesmo as pessoas que trabalhavam no local eram fáceis, para nos ajudar." (PR_38)
> "…para mim sempre foi fácil iniciar a adaptabilidade isso tudo porque, parecendo que não, sempre consegui tratar dos meus assuntos, e se eu consegui tratar dos meus assuntos foi porque as pessoas também se disponibilizaram para me ajudar, tal como o serviço de ação social, como na faculdade, como entre outros casos." (PC_2_33)
> "Excelente [adaptação à IES]. Eu quando entrei nesta instituição entrei assim um pouco atrasado […] só entrei na segunda fase. Foi sorte, mas de facto adaptei-me bem, falei logo com uma Professora [nome] de sociologia, adaptei-me muito bem começou-me a explicar como é que isto funcionava. E depois a partir daí foi o relacionamento dos meus colegas que também me ajudou…" (PC_2_08)
> "[O que mais valorizei] Provavelmente o companheirismo de toda a gente que conheci até hoje desde que estou aí. E mesmo, mas é mesmo os Professores que mais me surpreenderam apesar de tudo." (PC_2_09)

No que se refere aos/às estudantes que abandonaram o curso, três estudantes (15%) valorizaram, positivamente, o ambiente humano percecionado na instituição (i.e., adaptação à instituição com a ajuda uns dos outros; os professores fizeram apresentação da escola e do curso; perceção de união na escola):

> "[Aspeto que mais valorizei], provavelmente a união que há, mesmo a escola em si, é muito acessível e as pessoas são muito simpáticas e conseguem facilmente comunicar connosco e explicam-nos, as funcionárias estão sempre prontas para ajudar e eu inclusive até estive lesionada durante o tempo que estive na universidade, então as pessoas eram muito acessíveis e isso era muito bom." (A_1_21)
> "…acabei por me adaptar bem a esse tipo de sítios também, com a ajuda dos meus colegas e tudo, acabamos todos por adaptar uns com a ajuda dos outros." (A_2_43)

Já três estudantes dos/as estudantes que permaneceram no curso (11.1%) demonstraram insatisfação pelo ambiente humano experienciado da instituição pela perceção de: (a) tratamento diferencial no acolhimento a estudantes de CTeSP pela IES e (b) não ter tido ninguém a auxiliar no acolhimento ao curso e à instituição:

> "…da parte das pessoas que trabalhavam lá, não havia assim muita integração, sem ser os Professores, não é? Não havia assim muita integração, os funcionários estavam sempre assim muito maldispostos. Algumas empregadas de limpeza também poderiam ser um bocadinho mais

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> simpáticas, e também as funcionárias do Serviço Académico, acho que também deveriam falar de outra forma, estar de outra forma, estão numa instituição de ensino..." (PC_2_27)
> "Ao início foi um bocado maçador porque não tive ninguém que me guiasse. Nunca tive ninguém perto de mim que me apresentasse o curso ou a instituição. E então tive de aprender tudo sozinho." (PC_2_09)
> "…acho que devíamo-nos sentir mais acolhidos pela escola […] E, por exemplo, na parte da Associação de Estudantes nós nunca estamos envolvidos, só faziam sweats e kits de acolhimento [fornecido pela IES a estudantes de 1.º ano de licenciaturas], nunca está incluído o nosso curso. […] acho que é uma fase importante para nós, para nós também termos aquela diferenciação de «Ok, já não estamos no secundário, somos pessoas adultas», e pronto essas, tanto a tuna como a praxe, acho que também nos fazem envolver um bocado mais com a própria faculdade e com os próprios alunos de outros cursos e tudo mais, porque eu não posso dizer que tenha pessoas da faculdade que conheça por aí, conheço alguns da tuna só, e é minha turma. Mais nada. No início, foi mais o facto de sentir que não estava, que o meu curso não estava bem integrado na faculdade em si, porque lá está não havia conhecimento, não havia, nós chegámos lá «Quem são vocês? São estranhos». […] mas o que eu senti mais foi mesmo, não sentir que estava integrada, o meu curso não estava integrado na escola, nos alunos, nas restantes atividades por exemplo, não havia nada direcionado para o curso em si." (PR_11)

No âmbito da adaptação institucional, os resultados mostraram que as experiências dos/as estudantes podem ser bastante diferenciadoras, não só em função da qualidade e utilização das infraestruturas e serviços (já descritas) como também pelo seu ambiente humano institucional, propiciados aos/às estudantes.

Alguns/algumas estudantes apreciaram positivamente o ambiente humano da instituição por terem percecionado suporte institucional formal (e.g., serviços de ação social), e informal (e.g., com segurança, auxiliares, pessoas que trabalhavam no local) na obtenção de ajuda, refletindo uma adaptação positiva à instituição. De acordo com Thomas (2014), o suporte institucional é um dos fatores que influencia a motivação dos/as estudantes para estudar e, consequentemente, a permanência dos/as estudantes nos seus cursos. Parece, pois, importante uma atuação articulada, formal e informalmente, de toda a comunidade académica por se considerar que pode facilitar a adaptação e permanência dos/as estudantes ao ES.

Já outros/as estudantes apreciaram negativamente o ambiente humano da instituição (e.g., funcionários maldispostos/as, funcionários/as da limpeza pouco simpáticos/as) influenciando a qualidade das suas interações com a instituição, sentindo-se pouco acolhidos/as no novo contexto educativo. Algumas descrições permitem dar conta da perceção de falta de suporte institucional na adaptação à instituição (e.g., não ter ninguém que o/a guiasse; não se sentir acolhido pela instituição; não existir nenhuma atividade de acolhimento aos CTeSP) sugerindo que estes/as estudantes não receberam o apoio necessário para uma adaptação positiva à instituição.

Importa que toda a comunidade académica (desde funcionários/as de limpeza, seguranças, pessoal docente e não docente) esteja sensibilizada para a importância de uma boa recetividade e proatividade às solicitudes dos/as estudantes, de modo a obterem a ajuda de que necessitam e, assim, terem uma adaptação positiva à instituição.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Em suma, a adaptação à instituição, no que concerne à qualidade e utilização das infraestruturas e serviços, assim como no que concerne ao ambiente humano da instituição, foi predominantemente positiva, quer para estudantes que permaneceram e quer para estudantes que abandonaram o curso.

5.2.2. Adaptação ao curso

Esta categoria refere-se ao curso enquanto contexto para implementação dos objetivos académicos e profissionais dos/as estudantes.

Dos/as estudantes que permaneceram no curso (*n* = 27; 100%), 19 estudantes (70.4%) referiram-se a aspetos relacionados com o curso ser um contexto para implementação dos seus objetivos académicos e profissionais, o que se refletiu numa adaptação positiva ao curso, e oito (29.6%) percecionaram que o curso não era um contexto para implementação dos objetivos académicos e profissionais, o que refletiu uma adaptação negativa.

No que concerne aos/as estudantes que abandonaram o curso (*n* = 20; 100%), enquanto sete estudantes (35%) descreveram perceções de adaptação positiva ao curso, relacionadas com o curso ser um contexto para implementação dos objetivos académicos e profissionais, outros/as estudantes (*n* = 13; 65%) referiram perceções de adaptação negativa por considerarem que o curso não se constituiu como contexto para poderem implementar os seus objetivos académicos e profissionais.

Houve quem se referisse a mais do que um aspeto (pelo que a soma pode ultrapassar os 100%), assim como quem não se referisse a todos os aspetos (pelo que a soma pode ser inferior a 100%).

5.2.2.1 Contexto para implementação dos objetivos académicos e profissionais

A maioria dos/as estudantes que permaneceram no curso (*n* = 19; 70.4%) descreveram aspetos que refletiram uma adaptação positiva ao curso demonstrando que o curso configurava um contexto para implementação dos seus objetivos académicos e profissionais (i.e., proporciona boa preparação para o ingresso no mercado de trabalho; curso direcionado para a área de trabalho pretendida; formação que tanto prepara para o mundo do trabalho como para o ingresso numa licenciatura; boas perspetivas das saídas profissionais do curso):

> "…para quem deseja prosseguir os estudos a partir deste curso, tivemos uma boa preparação, acho que foi bastante parecido com uma faculdade, um curso superior. […] é um patamar intermédio entre a faculdade e o regular, e então achei que até é um curso de bastante apropriado para quem não está habituado a estudar muito. É um bom curso de adaptação à faculdade. […] comecei a trabalhar na empresa onde fiquei a estagiar e vou tentar entrar num pós-laboral [licenciatura] para tentar subir na empresa, para uma ambição mais alta na carreira, e continuar a trabalhar, sempre dando prioridade ao trabalho." (PC_2_30)
>
> "…o facto de termos de realizar um estágio acho que é muito importante para conseguirmos prepararmo-nos para o mundo do trabalho depois. Ahm e também as disciplinas, as unidades curriculares práticas." (PC_2_31)
>
> "…há sempre esta componente de aprendemos em menos tempo e então o que é importante, colocarmos em prática o máximo, com bastante frequência aquilo que aprendemos…" (PC_2_32)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> "…sei que quando acabar este curso, as saídas que vou ter, o estágio que vai ter, vai ser muito positivo, mesmo que eu não concorde com a maneira que estão a ser dadas as aulas, ou mesmo que eu não concorde com a própria organização do curso, sei que vai ser muito positivo para mim." (PR_03)
> "…principalmente preparar-nos a nível do futuro para irmos bem preparados para o mercado de trabalho, e não chegar lá e ser um choque." (PR_13)

A identificação com os conteúdos académicos do curso (i.e., conteúdos programáticos bem concebidos; identificação com a área abrangida pelo curso; interesse pelos conteúdos do curso) motivou alguns/mas destes/as estudantes a quererem permanecer no curso e a concluí-lo, refletindo-se numa adaptação positiva ao curso, como exemplificam as seguintes citações:

> "Eu sempre tive interesse nos conteúdos." (PC_2_32)
> "Tive oportunidade de estudar várias coisas que sempre gostei e tendo a oportunidade para isso sinto-me bastante contente." (PC_2_30)
> "…as unidades curriculares são bastante interessantes e o curso em si também…" (PC_2_31)
> "É um curso com o qual eu realmente me identifico, já foi esta área também que eu estudei no 12º ano no ensino. […] transmite muitos conhecimentos para a nossa vida profissional no futuro. […] fui mesmo para o curso com bastante interesse e com bastante curiosidade. Eu acho que gostei mesmo muito do meu primeiro mês de aulas, e de todos os outros, mas o primeiro mês realmente foi bastante curioso, tinha bastante curiosidade em começar e perceber como é que tudo funcionava." (PC_2_12)
> "[Não entrou na licenciatura em psicologia, nem na 1.ª fase do concurso de acesso ao CTeSP de acompanhamento de crianças e jovens] voltei a candidatar-me para a segunda fase, e coloquei gerontologia, prontos como um teste, como uma experiência e ao final de contas até acabei por gostar e estou bastante, estou bastante empenhada em terminar o curso […] Nunca pensei sequer integrar num curso profissional, mas estou a gostar, estou a gostar imenso…" (PC_2_01)
> "…estava muito triste porque não tinha conseguido entrar para a minha primeira opção, estava assim um bocado sem saber o que fazer, se queria mesmo continuar ou se desistia e tentava outra vez na segunda fase, e depois quando comecei a entrar naquela onda, gostei muito e não me arrependo de ter entrado neste curso." (PC_2_27)
> "…estou a gostar bastante. Mas mesmo que não fosse 100% satisfatório o curso, vim com o intento de o acabar." (PC_2_04)

Quanto aos/às estudantes que abandonaram o curso, sete estudantes (35%) descreveram aspetos que refletiram uma adaptação positiva ao curso, percecionando que o curso se configurava como um contexto adequado para implementação dos objetivos académicos e profissionais tendo sido mencionado a identificação com os seus conteúdos (i.e., por ser a mesma área do curso concluído no secundário; conteúdos adequados ao curso, cadeiras apelativas e interessantes; já conhecia alguns conceitos; gosto pela área do curso levando a querer melhorar e aprender):

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> "…um curso que realmente me trouxe interesse, que eu gostei bastante. Faz-nos pensar, realmente, no que é ser uma pessoa idosa. Há muitas

> disciplinas que eram a base de a gente perceber os preconceitos que a sociedade cria em volta do ser idoso […] para quem gosta de idosos, cria-se um bocado de ligação…" (A_2_47)
> "…no secundário já estava na área, então só foi uma continuação, assim vamos assim dizer, à minha área. Portanto, assim, a adaptação do curso foi bastante fácil até. […] As cadeiras eram bastante apelativas e bastante interessantes." (A_2_41)
> "Eu já trazia bases dos outros anos. E o gosto em si pela informática também ajuda, pelo curso em si, também ajuda a adaptar-se e a melhorar e a aprender." (A_2_44)

Já oito estudantes dos/as que permaneceram no curso (29.6%) descreveram perceções negativas quanto ao curso ser um contexto de implementação dos seus objetivos académicos e profissionais (i.e., dúvidas se pretende seguir carreira na área do curso; falta de interesse no curso tendo mudado de CTeSP; incerteza se voltaria a escolher um CTeSP), demonstrando uma adaptação negativa ao curso:

> "…enquanto dei a teoria, eu gostei daquilo. Eu achava que era uma coisa que eu queria fazer, uma coisa que achava que era isso que eu queria fazer para o resto da minha vida, e eu, agora que estou no estágio que vejo que faço todos os dias, eu já estou nas 630 horas a fazer isto. Eu sei que não é isto que eu quero para o resto da minha vida. Eu se calhar vejo-me a fazer outra coisa. […] ainda aqui há tempos ponderei em desistir do curso de contabilidade e ingressar no curso de mercados internacionais, para ingressar para o mercado de marketing. Mas, depois, pensei na minha vida e acabo muito tarde [tendo 20 anos] e, se calhar, é melhor acabar um curso e depois pensar no que fazer a seguir..." (PR_36)
> "…saímos do secundário, entramos na faculdade, mas nunca temos bem a certeza do que é que vamos querer trabalhar. E uma pessoa está ali, 2 ou 3 anos num curso e, se calhar, no final dos 2 ou 3 anos, é que percebe que não é aquilo que realmente quer tirar. […] se começasse de novo, talvez escolhesse, não um CTeSP, mas sim uma licenciatura. Não pelo facto de dizerem que é melhor, mas porque depois no mercado de trabalho, faz sempre a diferença. […] quem quer empregar, acaba sempre por ver ali uma diferença entre um CTeSP e uma licenciatura…" (PR_37)

Cinco destes/as estudantes que permaneceram no curso referiram perceções de falta de identificação com (certos) conteúdos académicos (i.e., falta de identificação com UC de Programação; falta de articulação entre a componente teórica e a componente prática do curso; não gostar de certos conteúdos do curso; não gostar do curso pelas matérias pouco interessantes; não se identificar com as UC do curso). Tal afetou a sua motivação para prosseguir e concluir o curso, traduzindo-se numa adaptação negativa ao curso, como demonstram as citações seguintes:

> "…tenho-me sentido, por vezes motivado, por vezes desmotivado […] foi mais o choque das disciplinas novas, que nunca tive contacto relacionado com Programação e isso foi mais complicado para mim. […] Designer é a minha área, mas Programação, não." (PR_34)
> "Inicialmente, era, assim, um amor, assim, pela área, área de estudos. […] com o tempo […] vai perdendo interesse em certas coisas, mas isto é vida

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> e na universidade não se pode perder interesses em algumas coisas, porque ou faz-se tudo, ou então há coisas que ficam para trás." (PR_40)
> "[O primeiro mês de frequência do curso] até foi o mês em que estava mais empolgado com aquilo e mais focado. […] foi o início acho que tem a ver com isso. O facto de nunca ter estado na faculdade, de querer dar mais atenção àquilo, acho que tem mais a ver com isso. [Fui desmotivando-me com] O curso, as cadeiras, não gostar tanto delas…" (PR_10)
> "Eu consegui adaptar-me bem ao curso, só que não me interessou muito ao longo do ano." (PR_13)

Por outro lado, uma percentagem expressiva de estudantes que abandonaram o curso (*n* = 13; 65%) percecionou uma adaptação negativa ao curso, descrevendo a falta de motivação para prosseguir e concluir o curso (i.e., não valer a pena; perder o interesse no curso pela complexidade de algumas UC; perder o interesse no curso por não saber lidar com o afastamento de casa, pela condição de estudante deslocado/a; por o curso não corresponder às expetativas iniciais:

> "…foram mais difíceis certas matérias, começou a dificultar mais […] então acabei por *congelar* a matrícula" (A_2_44)
> "…pensei que seria uma coisa mais ligada a Gestão, tipo vender mesmo, e não tanto num ponto de venda como tipo uma loja. […] nunca estive 100% focado no curso…" (A_2_45)
> "…não me identificava com a maior parte das cadeiras que tinha, principalmente as cadeiras prático-laboratoriais que são essenciais para o cumprimento do CTeSP, e gostava mais das teóricas..." (A_1_16)
> "…não me consigo imaginar a trabalhar nas artes visuais." (A_1_46)
> "…fui um bocadinho para ver […] se era mesmo aquilo que eu queria ou não…" (A_1_17)
> "…comecei a ver-me sozinha mais tempo, porque já tinha passado um mês e pouco, ainda não tinha ido a casa […] foi aí quando eu comecei a realmente a perder o interesse." (A_1_20)

Para ultrapassar certos desafios com o curso, quatro dos/as estudantes que permaneceram no curso referiram que seria importante reorganizar a estrutura curricular dos seus cursos:

> "…talvez reorganizar algumas cadeiras para o primeiro ano. O curso é só de 2 anos, por isso às vezes fica-se um bocado na dúvida o que é que se pode abordar no primeiro ano ou não. [certos] conteúdos que não deveriam ter sido abordados logo no primeiro ano…" (PC_2_32)
> "…acho que se deveria ver melhor as cadeiras. Apesar do curso ser novo, acho que se deveria ver as cadeiras e falar com as empresas e ver o que realmente se faz nas empresas e adaptar melhor os cursos ao dia a dia das empresas." (PR_36)
> "…havia pessoas que nunca tinham tocado nisto e isto ia começar do zero. E enquanto houve colegas que sentiram muita dificuldade, porque [os/as docentes] ensinavam pouco ou pelo menos passavam logo para certas coisas, sem dar logo as bases, porque partiam do princípio de que as pessoas já sabiam um bocado e havia pessoas que não sabiam nada. Se calhar fazia uma retificação disso e também parava um bocado e analisava os estudantes porque tanto pode ter estudantes que tenham todos 20 anos, como pode ter

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> estudantes com 50, e as expetativas do estudante 20 não é as mesmas do de 50. Se calhar analisava isso e fazia um plano para os dois." (PR_40)

Também cinco estudantes que abandonaram o curso relataram sugestões de melhoria para os CTeSP relacionada com o conteúdo curricular dos cursos (i.e., conteúdos do curso mais inovadores; conteúdos mais detalhados; reformulação do plano curricular de certas UC; maior ligação entre cursos profissionais do secundário e do ensino superior; possibilidade de ter experiência de estágio também no 1.º ano; realizar mais atividades práticas no curso), tendo em vista aumentar a motivação pela permanência e conclusão do curso, conforme se verifica nas citações seguintes:

> "Provavelmente se [o conteúdo do curso] fosse um bocadinho mais inovador, provavelmente eu teria ficado lá […] podia haver uma melhoria na ligação de cursos profissionais para a universidade […] quem está no curso profissional e vai para a universidade sente uma grande diferença, porque são dois mundos totalmente diferentes." (A_1_21)
> "…faria algumas correções à disciplina de português, mas essa é a única, a única coisa que eu mudaria. A disciplina de português realmente achei um bocado infantil..." (A_1_46)
> "… em vez de ser o estágio todo no segundo ano […] pôr um bocado no primeiro ano, também para verem o que realmente é o curso e as mais-valias desse curso." (A_2_47)
> "…haver mais atividades práticas com a envolvente de cada área de cada curso. Se calhar é esse tipo de atividades eram mais positivas […] um maior número de atividades para envolver os alunos. […] por exemplo, haver mais workshops (…) era uma forma de motivação para os alunos." (A_2_43)

Mesmo tendo abandonado o curso, sete estudantes deram como sugestão aos/às estudantes que se encontrassem a frequentar um CTeSP que agissem com ponderação na tomada decisão de permanecer ou abandonar o curso (i.e., refletir naquilo que pretendem com a frequência do curso, se aprender, ou por ter sido por influência do(s) pai(s) e/ou mãe(s), ou simplesmente para aceder à licenciatura que lhe está associado; mudar de área de curso caso concluam que não é aquilo que querem fazer; ainda que abandonem o CTeSP, não desistir da intenção de frequentar e concluir um curso do ES):

> "…antes de tomarem uma decisão têm que saber realmente o que é que querem…" (A_1_23)
> "…só não desistam tão facilmente […] se virem que vale a pena [desistir] não tenham medo, porque não é por desistirem de um curso que nunca vão ser nada na vida e que não vão ingressar outra vez." (A_1_15)
> "…a sugestão que eu daria é que se acham que não é aquilo, acho que o ideal é arranjarem uma área que se identifique mais, porque não vale a pena andar a perder um ano da vida quando pode usar isso por outras coisas." (A_1_22)
> "…escolher o curso certo, ter a certeza de que é o curso certo, de facto." (A_1_26)
> "…é muito importante quando a gente está com dúvidas […] ver que realmente não é aquilo que queremos, mais vale a pena dizerem logo: não, o curso não corresponde às suas expetativas. É melhor procurares noutro lado, porque, depois, muitos dos jovens acabam por desistir e até nem

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> procuram mais nada acabam por desistir da educação só porque aquele curso não correspondia às suas expetativas." (A_2_47)

Os dados demonstram que a adaptação ao curso foi predominantemente positiva para estudantes que permaneceram nos curso. Já para estudantes que abandonaram o curso, a adaptação foi predominantemente negativa, o que parece fazer sentido dado o seu abandono.

Na adaptação ao curso, é possível identificar nos dados a relevância da identificação dos conteúdos do curso na motivação dos/as estudantes. Tendo em conta a identificação com os conteúdos académicos, a análise aos dados permite observar diferentes situações: (a) estudantes que entraram na 1.ª opção do curso mantendo o interesse pelo o curso durante a sua frequência académica (e.g., querer estudar coisas que sempre gostou, ter muito interesse e curiosidade), (b) estudantes que, não tendo conseguido entrar no curso de 1.º opção, apesar de alguma deceção inicial, conseguiram motivar-se, demonstrando interesse em prosseguir e concluir os seus cursos e (c) um/a estudante que, independentemente da sua motivação, desde o início referiu que tinha-se focado em concluir o seu curso. Dos/as doze estudantes que permaneceram e referiram terem-se identificado com os conteúdos do curso, dez estudantes conseguiram concluir o curso na duração normal prevista (i.e., dois anos letivos) e dois/duas estudantes persistiam no curso (apesar de terem pelo menos uma retenção no curso) sugerindo uma relação positiva do interesse na motivação com o desempenho académico dos/as estudantes, o que é consistente com o encontrado na literatura (Herpratiwi & Tohir, 2022).

O modo como os/as estudantes se identificam com os conteúdos pode ser determinante no seu grau de envolvimento com o curso (Astin, 1984). Porém, quando existem incertezas acerca dos objetivos pessoais e/ou profissionais é possível que o nível de compromisso do/a estudante com o curso seja afetado (Araújo, 2017). Nesse quadro, as sugestões em torno no processo de ponderação da tomada de decisão de permanecer ou de abandonar o CTeSP enfatizam a importância de, previamente à decisão, os/as estudantes terem bem consolidadas as suas novas motivações vocacionais e de carreira, de modo a não se precipitarem. A referência ao medo faz supor que este pode ser um sentimento no vernáculo do abandono. Mas será que desistir do curso não será reflexo de resiliência, podendo significar superação do medo, começar de novo, verificando-se o abandono por boas razões?

Por outro lado, os resultados mostram que as dificuldades em gerir emocionalmente o afastamento da família podem contribuir para os/as estudantes deslocados/as percam o interesse em permanecer no curso, pese embora a motivação intrínseca com o curso. Tal permite destacar a relevância do apoio que deve ser dado a estudantes que deixam o seu contexto familiar para estudarem noutras localidades (Barros et al., 2022).

Os dados também apontam a relevância das aprendizagens desenvolvidas em contexto de estágio por proporcionarem uma melhor preparação para o mundo do trabalho (i.e., oportunidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos; fornece uma perceção do poderá ser o futuro profissional). Tal pode ajudar a explicar o interesse pela procura deste tipo de formação (i.e., plano curricular com componentes de formação geral e científica; formação técnica; formação em contexto de trabalho, através de estágio; Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelo Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro e pelo Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto).

É importante notar que houve quem, no âmbito da sua experiência de estágio, tenha colocado em dúvida as suas decisões de carreira, assim como quem se tenha inquietado com o putativo retorno da formação CTeSP, no que concerne ao acesso ao mercado de trabalho, podendo usufruir de maiores benefícios se tivesse optado por uma licenciatura. Assim, essa visão antecipada do eventual emprego futuro, proporcionada pela experiência do estágio

USC DE COMPOSTELA

curricular em contexto de trabalho, tanto pode facilitar a transição para o mercado de trabalho como suscitar incertezas e até reformulações dos projetos vocacionais dos/as estudantes.

5.2.3. Adaptação social e interpessoal

A adaptação social e interpessoal refere-se a aspetos relacionados com (a) relações interpessoais com os/as colegas e com (b) identidade do/a estudante CTeSP na comunidade estudantil. Houve quem se referisse a mais do que um aspeto (pelo que a soma pode ultrapassar os 100%), assim como quem não se referisse a todos os aspetos (pelo que a soma pode ser inferior a 100%).

5.2.3.1. Relações interpessoais com colegas

Os/as estudantes que permaneceram (*n* = 27; 100%) e os/as estudantes que abandonaram o curso (*n* = 20; 100%) referiram-se às relações interpessoais com colegas tendo descrito (a) relações positivas, (b) relações negativas e (c) relações neutras.

A maior parte destes/as estudantes que permaneceram (*n* = 20; 74%) mencionou ter tido relações interpessoais positivas com colegas (i.e., dar-se bem com os/as colegas do curso; ter tido dificuldades iniciais na integração social, mas superadas posteriormente; ter colegas simpáticos/as; disponíveis para se darem a conhecer e preocupados/as com o/a próximo):

> "…demo-nos sempre bem desde o início. Falávamos mais com uns do que outros, mas acho que isso é normal, mas em geral se precisássemos de alguma coisa podíamos sempre contar uns com os outros." (PC_2_05)
> "Foi excelente. Eu quando entrei nesta instituição entrei assim um pouco atrasado […] só entrei na segunda fase. Foi, foi sorte, mas de facto adaptei-me bem […] o relacionamento dos meus colegas que também me ajudou…" (PC_2_08)
> "…consegui-me dar relativamente bem com toda a gente." (PR_13)
> "…sou uma pessoa que não se tende adaptar muito bem a um novo ambiente [Mas depois] começo logo a fazer uma lista de pontos positivos, e estes pontos positivos começaram a, a ser assim mas reforçados, consoante o meu grupo de amigos que ia aumentando […] tínhamos gostos bastante similares, e eu consegui encontrar ali um apoio bastante sólido na faculdade, com essas pessoas, porque eu sou uma pessoa que realmente, eu preciso de alguém que esteja mesmo ali ao dispor para me apoiar, para me amparar quando eu estiver assim menos equilibrada." (PC_2_01)
> "…eu sempre fui bom a fazer amizades, por isso não tive completamente problema nenhum." (PC_2_09)

De igual modo, a maior parte dos/as estudantes que abandonaram o curso (*n* = 11; 55%) descreveram relações interpessoais positivas com colegas (i.e., muito agradável, sabiam ajudar, consegui criar laços de amizade; criamos o nosso grupo de turma, ajudávamo-nos muito uns aos outros; sempre mantive bons relacionamentos; valorizava a relação com os meus colegas; falávamos todos entre nós; sempre nos demos bem; convivíamos muito, a turma era muito unida; dei-me bem com toda a gente):

> "Os meus colegas de turma eram excelentes. […] Sim, conseguir criar laços de amizade." (A_2_41)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> "…criamos o nosso grupo de turma, por assim dizer, e era bom, eu gostava. Acho que nos ajudávamos muito uns aos outros…" (A_2_42)
> "Em específico ao CTeSP, penso que o aspeto positivo foi ser uma turma pequena, o que fez com que estivéssemos todos mais à vontade uns com os outros…" (A_1_16)
> "…nós convivíamos muito e tínhamos saídas e etc., a turma era muito unida mesmo." (A_1_21)
> "…formou-se logo ali uma amizade […] e isso facilitou muito, porque, lá está, aquilo era novo para nós, era uma faculdade, a primeira vez que lá estávamos […] Ajudam-nos realmente a manter-nos lá, a ter forças: por exemplo, quando uns não percebem nós vamos ajudar e quando somos nós, eles vêm-nos ajudar a nós. Acho que os colegas são fundamentais…" (A_2_47)

Cinco dos/as estudantes que permaneceram no curso (18.5%) referiram ter tido relações interpessoais negativas com colegas (i.e., dificuldade em estabelecer amizades na turma; dificuldade em lidar com pessoas mais jovens; turma competitiva), o que levou a uma adaptação negativa:

> "… turma foi-se distanciando […] fomo-nos dividindo e gostando mais de umas pessoas, do temperamento das outras pessoas e foi assim. […] tem a ver tudo com os comportamentos, com o temperamento das pessoas que chocam muito…" (PC_2_27)
> "Eu sou uma pessoa muito calma, muito quietinha no meu canto. Era um bocadinho complicado pedir ajuda aos professores, um bocadinho complicado pedir ajudar aos amigos, pessoas que eu nem sequer conhecia de lado nenhum. […] no início, foi muito complicado, mas, depois, com os trabalhos grupo, ajudou bastante, pois uma pessoa foi-se integrando mais…" (PR_38)
> "…não foi a coisa mais fácil, porque, lá está, também a turma eram pessoas que tinham acabado de sair da secundária, 18 ou 19 anos, e eu também tendo ali uns 24, 25, acabava por ser um bocadinho mais complicado." (PR_37)
> "Viu-se logo desde primeiro dia, é cada um por si. […] não dá para fazer amizades […] Porque, no CTeSP, eles incutiram em nós, que só existe aquela vaga para entrar na licenciatura e cada um tem de ser melhor que o outro. […] se calhar, não entrávamos todos na licenciatura, eramos só alguns, os que tivessem melhores notas. Ou seja, nós sempre nos "fechamos todos em copas". E estudávamos todos, um por um, para atingir os melhores resultados, individualmente, e não falávamos entre ninguém." (PR_36)

Dois/duas estudantes assumiram uma posição neutra na descrição do relacionamento interpessoal estabelecido com colegas:

> "Um relacionamento moderado. Não era um relacionamento muito, muito aberto, no sentido de, logo no primeiro dia, ou logo nos primeiros meses, não era muito aberto. Conforme o tempo vai passando, a gente vai construindo amizades e há colegas que tentam-te ajudar, tentam-se aproximar e falar contigo e tudo, a nível do curso." (PR_34)
> "O normal. Não vou dizer que tenho uma relação espetacular, mas sim tenho uma relação normal de colegas de turma." (PR_11)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Perante tais desafios, quatro destes/as estudantes recomendaram aos seus pares que promovam a interação social e académica (i.e., diversão e convívio; maior interajuda; conseguir estabelecer relações para conseguir ter sucesso), tal como demonstram as citações seguintes:

> "…além de tudo também divertirem-se um bocado, não é?" (PC_2_28)
> "…a própria interação entre os alunos. Acho que devia ser, é uma coisa bastante importante, o convívio entre alunos." (PR_03)
> "[Em relação aos/às colegas, sugiro] Mais interajuda." (PR_10)

Também houve estudantes que abandonaram o curso (n = 7; 35%) que referiram ter tido relações interpessoais negativas com colegas (e.g., não tinha muita conversa de parte a parte; sentir-se um bocado de parte; preferia estar no meu canto; não tinha ligação, falava, mas não era nada de especial; não ter paciência para lidar com certos/as colegas; não se deu tão bem, não falava muito com os/as colegas):

> "Senti-me um pouco de parte. […] Foi uma adaptação um bocado difícil. […] eles falavam mais entre si, eram mais jovens e tudo, também eram da mesma terra os dois, falavam entre si." (A_1_14)
> "…não havia relação. Eu falava, mas não nada de especial. […] não me identifiquei muito com pessoas que pensam que são uma coisa e depois já são outra. […] preferia estar no meu canto." (A_1_17)
> "…talvez se eu estivesse num melhor estado mental, psicológico, talvez isso tivesse ajudado e conseguisse ultrapassar os obstáculos […] isso também contribuiu para não me dar tão bem com os meus colegas […] eu não sou uma pessoa muito dada a muita socialização. […] então não falava muito com os meus colegas." (A_1_46)
> "…numa turma sei lá de 30 pessoas, se calhar 35, havia ali um grupo para aí de 15, 16 pessoas que tinham todos na idade dos 18, 19, 20 anos que estavam ali se calhar para passar o tempo, e eu não estava ali para passar o tempo. […] não tinha pachorra nenhuma, nenhuma, nenhuma para os aturar, para mim eram insignificantes. Ou seja, eu identifiquei aquele grupo como um grupo de pessoas jovens com o qual eu não me identificava, que não queria conversa com eles…" (A_1_23)

Predominantemente, os/as estudantes descreveram relações positivas com os/as seus/suas colegas, que favoreceu na sua adaptação ao novo contexto académico tendo a dimensão da turma (i.e., turmas pequenas) sido apontada como um aspeto facilitador dessas relações. Por outro lado, a perceção de união e de interajuda entre os colegas de turma parece ter sido um apoio importante para o processo de aprendizagem destes/as estudantes. De facto, a literatura destaca a qualidade das experiências construídas em contexto de sala de aula, podendo fazer a diferença na integração académica e social dos/as estudantes (Tinto, 1997; 2010).

De notar que, se, por um lado, certos atributos pessoais facilitaram o relacionamento com os/as colegas (i.e., ser bom a fazer amizades), outros/as atributos pessoais dificultaram a adaptação (i.e., pessoa tímida, reservada, dificuldade em se relacionar com pessoas mais jovens). Foi possível identificar alguma tendência nos dados quanto ao modo como os/as estudantes se relacionam entre si, tais como: (a) estudantes que, embora se perceba algum interesse, tinham dificuldades em estabelecer relações interpessoais podendo-se justificar por competências sociais menos desenvolvidas e (b) estudantes que demonstraram, claramente, a

UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

falta de interesse em se relacionar com certos/as colegas por não se identificarem (e.g., diferentes níveis de maturidade e interesses pessoais). Tal põe em evidência a existência de características muito particulares entre as diferentes gerações que frequentam o ES. Estudantes mais velhos/velhas podem já ter constituído família e ingressado no mercado de trabalho, e estas circunstâncias pode conduzi-los a um esforço substancial na conciliação dos vários papéis que precisam desempenhar. Pode também tratar-se de uma questão de maturidade, para além da idade em termos cronológicos. Neste âmbito, é possível que estejam muito focados/as na qualidade da aprendizagem procurando rentabilizar, o melhor possível, o pouco tempo que têm disponível para frequentar as aulas. Já colegas mais novos/novas poderão dedicar-se exclusivamente à frequência do ES. Tal pode-os/as levar a estar mais descontraídos/as no seu papel de estudante de ES, podendo ser notória alguma imaturidade refletindo-se em comportamentos menos adequados em sala de aula. Este contraste pode ser bastante desafiador na convivência entre as diferentes gerações de estudantes que frequentam atualmente o ES. Deste modo, o fator idade, enquanto atributo pessoal, pode-se constituir como barreira para uma adequada adaptação ao ES de alguns/algumas estudantes (Fragoso, 2016). Cabe às IES estimular ações que potenciem interações bem-sucedidas, de modo a fomentar a inclusão e integração de estudantes com perfis tão diversos.

Neste contexto, a influência da família na motivação académica (i.e., encorajamento do(s) pai(s) e/ou mãe(s) para persistir no curso) e a oportunidade de poder realizar trabalhos em grupo (i.e., facilitou a interação com os pares) foram descritos como recursos através dos quais os/as estudantes conseguiram ultrapassar as suas dificuldades em estabelecer relações interpessoais. Alinhado com estes resultados, evidências empíricas destacaram o efeito positivo do apoio da família e do apoio dos/as colegas na motivação e desempenho académico dos/as estudantes (Marley & Wilcox, 2021). Adicionalmente, sublinha-se a importância de práticas pedagógicas que estimulem a adaptação social e interpessoal, como por exemplo os trabalhos em grupo, porque contribuem, de forma positiva, para a interação entre os/as estudantes.

5.2.3.2. Identidade do/a estudante CTeSP na comunidade estudantil

Uma percentagem considerável de estudantes que permaneceram no curso (n = 21; 77.8%) e de estudantes que abandonaram o curso (n = 13; 65%) fez referência à identidade enquanto estudante CTeSP, relatando aspetos relacionados com (a) um preconceito associado a CTeSP, (b) um sentimento de não pertença do/a estudante CTeSP à comunidade estudantil do ES e com (c) a participação social na comunidade estudantil. Houve quem referisse ambos os aspetos pelo que a soma pode superar os 100%.

Seis dos/as 27 estudantes que permaneceram (22.2%) mencionaram terem percecionado, por parte de pessoas próximas (i.e., amigos/as; colegas de cursos com grau académico; familiares) certos preconceitos associados a CTeSP (i.e., «um curso profissional é para burros»; optou pelo CTeSP curso por não ter conseguido entrar numa licenciatura; por julgar ser mais fácil; formação para pessoas com poucas capacidades, que era para malandros). Estudantes de CTeSP relataram que os preconceitos percebidos afetaram negativamente a sua adaptação:

> "…eles acham que se calhar um técnico não é assim bem visto, porque não é uma licenciatura ou mestrado." (PR_35)
> "…o meu pai não era muito a favor de eu entrar para o curso profissional, porque dizia que profissional era para pessoas que não tinham muitas capacidades, que não tinham muita cabeça, que era para malandros […] depois, quando entrei para o CTeSP ele disse-me «ah, vais para um CTeSP,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> é para um profissional na mesma, isso também é só para malandros. Só andam lá para os pais dizerem… para os meninos dizerem que andam na faculdade» […] E acho que é por mentes, assim como a do meu pai, infelizmente […] que os cursos profissionais e os TeSP ainda são um bocadinho desvalorizados." (PR_36)
> "…quem está a empregar, acha que, quem tem uma licenciatura acaba por ser mais inteligente do que tirar apenas um curso de 2 anos. […] sejamos sinceros, uma pessoa vai a algum sítio, pedir um emprego, e a primeira coisa que eles querem saber é se «tirou um curso?», se «não tirou um curso?», «que curso é que tirou?». E então, estar à espera de que eu diga, «tirei um CTeSP», se calhar nem muita gente sabe o que isso é e nem fazem ideia do que é um CTeSP e pensam que é só um cursozito, que não se faz quase nada. [Não penso assim, mas] já ouvi pessoas a dizerem isso." (PR_37)
> "[Há pessoas que andam aí a dizer que cursos profissionais não valem nada. [Já no secundário] Uma pessoa que entra no ensino regular tem tendência a denegrir as pessoas que entram em cursos mais profissionais. Porque a dificuldade de entrar num curso profissional é mais fácil do que no regular. E as pessoas têm tendência a pensar que lá, só por ser mais fácil entrar, vale menos." (PR_40)

Também um/a estudante que abandonou o curso percecionou um preconceito associado aos/às estudantes que escolhem frequentar um CTeSP:

> "…como era um CTeSP, [os professores] estavam-se a marimbar um bocadinho para a disciplinas […] sinto, mesmo por parte de outros alunos, que estes cursos são um bocado banalizados «as pessoas entram sem fazer exames nacionais, já não mereciam entrar» há muita gente que pensa assim. […] «devem ser alunos que não tiveram sucesso no secundário para entrar com acesso normal e então vieram para ali [CTeSP] e pronto»." (A_2_25).

Sete estudantes que permaneceram (25.9%) referiram ter percecionado sentimentos de não pertença à comunidade estudantil (i.e., são postos de parte por estudantes de licenciatura; falta de integração na comunidade estudantil; impedimento na integração na Associação de estudantes; inexistência de atividades extracurriculares para estudantes de CTeSP; não saberem da existência de CTeSP; não são reconhecidos ao mesmo nível do que outros cursos de ES; sentir menosprezo de estudantes de licenciatura ou mestrados) evidenciando uma adaptação negativa ao curso:

> "…uma pessoa por estar num CTeSP é menosprezado normalmente pelos outros estudantes, normalmente sente-se sempre aquela inferioridade. […] sinto-me menosprezado pelas outras pessoas que estão em licenciatura ou mestrados…" (PC_2_33)
> "Não há igualdade de curso. Parece que tendem a pôr os cursos profissionais, os CTeSP de lado […] eles acham que, por nós termos um acesso mais facilitado [ao ES] não temos direito a essas regalias, como participar nas Tunas…" (PC_2_01)
> "…ninguém sabia [da existência de CTeSP, colegas dos outros cursos, na IES]. Acho que é uma coisa que deveriam divulgar mais até este tipo de cursos…" (PR_11)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Também nove dos/as 20 estudantes que abandonaram o curso referiram-se à identidade enquanto estudante CTeSP afetada pela forma como os/as estudantes de outros cursos percecionavam estudantes de CTeSP, identificando aspetos relacionados com o sentimento de não pertença e de falta de identidade de estudante, influenciando negativamente a sua adaptação ao curso, tal como exemplificam as citações seguintes:

> "…é um bocado atípico tirar um CTeSP numa escola secundária. Não me sentia aluno do superior." (A_1_17)
> "…como somos de CTeSP […] somos um bocadinho inferiorizados […] não digo por toda a gente, mas pela maior parte das pessoas. […] achei injusto para certos colegas meus que […] gostariam de ser praxados e que não é permitido, não há essa opção para os CTeSP. […] se os outros têm direito, nós também devíamos ter, não é?" (A_2_42)
> "…estávamos num Pólo […] longe da universidade […] preferia estar lá e sinto que ia acompanhar muito mais digamos assim o processo de ser universitário, num curso superior." (A_1_15)
> "…o facto de ninguém saber do curso, e de não podermos fazer parte das atividades fora das aulas também fez com que não tivesse muito interesse em fazer parte da comunidade geral da faculdade." (A_1_16)
> "…houve uma receção aos caloiros, e nós não tivemos. Acho que era bom os CTeSP serem um curso normal. Por assim dizer, como fosse outro curso qualquer." (A_2_45)

Referindo-se à participação social na comunidade estudantil, apenas quatro dos/as estudantes que permaneceram no curso (14.8%) referiram ter participado em (certas) atividades extracurriculares (mas na IES), o que reflete uma adaptação social e interpessoal positiva:

> "…participo num grupo WhatsApp dos representantes de turma e não participo em mais nada. E penso que que seja positivo. Não, não tenho mais nada…" (PR_36)
> "…a [nome da IES] tem bastante atividades e são coisas todas importantes para também o reconhecimento. […] As atividades todas que acontecem na faculdade […] são coisas que nos unem a todos os CTeSP e que é sem dúvida o mais esperado por todos nós, aquelas festas todas, acho que é isso também que nos motiva." (PC_2_07)

No grupo de estudantes que abandonaram, apenas dois/duas dos/as estudantes que abandonaram o curso (10%) mencionaram que tiveram oportunidade de participar em atividades promovidas na comunidade estudantil, percecionando como positiva a adaptação social e interpessoal:

> "Foi uma adaptação boa porque, é assim, eu também entrei na praxe nessa altura." (A_1_26)
> "…participei na praxe, nas tunas não, mas por acaso também estava a ponderar. Ia participar num torneio que eles iam fazer, mas não fui a tempo sequer. [Aquilo que mais valorizei] penso que tenha sido o convívio entre as pessoas e o facto de conhecer muita gente com quem nunca tive contacto e acho que foi isso." (A_1_22)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Oito estudantes dos/as que permaneceram no curso (29.6%) mencionaram terem escolhido não participar na comunidade estudantil (i.e., falta de interesse; falta de tempo; pela necessidade de se ter de deslocar, para o efeito, à IES), o que não reflete uma adaptação negativa ou positiva:

> "Eu não participei em nada [porque] nunca tive muita curiosidade, nunca me puxou a participar, tenho vários colegas da minha turma que o fizeram, mas a mim nunca me chamou atenção." (PC_2_31)
> "Nesse aspeto eu não cheguei a entrar em nenhum. [Porque] por exemplo praxes não foi muito do meu interesse. E como a faculdade também era muito afastada de lugar onde eu vivo, que é em [nome da localidade da IES] e eu vivo em [nome da localidade], também optei por pensar nesse aspeto porque eu não ficava lá, eu não tinha residência lá, então depois com o tempo das viagens, e isso era mesmo muito desgastante para mim, então optei por não entrar em nada." (PC_2_32)
> "…eu não tive muito contato com isso, com esse ramo do extracurricular, [porque] Não, não sei, não sei. Não sei se a escola tem … quer dizer, sei que a escola tem associações, né? Mas não, não procurei envolver-me nessas associações, da minha parte, preferi não me envolver." (PR_34)

A maior parte dos/as estudantes que permaneceram no curso (n = 16; 59.3%) relatou a perceção de impedimento dos CTeSP participarem em eventos e atividades extracurriculares, o que reflete uma adaptação social e interpessoal negativa:

> "…num curso CTeSP infelizmente não posso participar em certas atividades extracurriculares seja as Tunas e as praxes e assim. […] não me foi autorizado fazer, é realmente, é uma pena não poder…" (PC_2_01)
> "Não, eu não participei em nada, até porque algumas atividades, por exemplo, da Associação de Estudantes, ainda não permitem a integração de CTeSP…" (PC_2_04)
> "…a Associação de Estudantes [põem-nos de parte] … não somos chamados para certas festas […] na nossa turma, muitas vezes isso foi discutido e soube-se por outras turmas, de licenciaturas, que iam às salas perguntar e fazer o convite e a nós não." (PC_2_08)
> "…eu não participei em nada disso. […] diziam que os CTeSP não podiam participar pelo menos na praxe. Mas eu também não tinha muito interesse. Acho que era melhor poderem para ser mais inclusivo, não é? Mas pode ser que para o ano já dê, não sei." (PR_02)
> "…estas coisas [praxe, tuna], nada disto existe no secundário, é mais tipo do ensino superior […] é uma fase importante para nós, para termos aquela diferenciação de «Ok, já não estamos no secundário, somos pessoas adultas», e pronto, tanto a tuna como a praxe, acho que também nos fazem envolver um bocado mais com a própria faculdade e com os próprios alunos de outros cursos e tudo mais, porque eu não posso dizer que tenha pessoas da faculdade que conheça por aí, conheço alguns da tuna só, e é minha turma. Mais nada." (PR_11)

Porém, sete estudantes (25.9%) referiram-se ao impedimento dos/as CTeSP participarem em eventos e atividades extracurriculares assumindo uma postura, aparentemente, neutra sobre o assunto:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> "Nada, eu não participei em nada. É assim praxes nós não podemos participar [...] pelo que percebi não podemos participar porque não pertencemos à licenciatura. Mas de resto não pertencia a nada, foi mesmo porque fui lá para estudar e não tive, não quis muito participar nas atividades extracurriculares." (PC_2_28)
> "…eu não faço muitas atividades extracurriculares, mas não me prejudicou em nada. […] penso que nem existe praxe, nem associação de estudantes para os meus cursos." (PC_2_30)
> "Disseram-nos que não tínhamos acesso, que não poderíamos ir para a praxe, que não tínhamos direito a praxe, mas também não era algo que eu quisesse muito, e foi uma opção não me envolver nisso." (PC_2_27)
> "É assim por um lado eu acho que tem lógica porque nós não fizemos os exames nacionais, e estamos noutro tipo de ensino, mas por outro lado, aos estarmos na faculdade deveríamos poder estar lá também. […] mas eu também antes de ir para a faculdade nunca tive muito interesse em ir para a praxe, portanto, a mim não me fazia diferença. Acho que é um bocado indiferente, nem bom nem mau." (PR_10)

Também os/as estudantes que abandonaram referiram-se ao impedimento dos CTeSP participarem em eventos e atividades extracurriculares. Metade dos/as estudantes que abandonaram o curso (n = 10; 50%) descreveu a sua participação na comunidade estudantil como negativa (e.g., ausência de momentos de interação entre estudantes em contexto fora da sala de aula; dificuldades de interação social com estudantes para além da turma, por falta de comunicação, por não poderem participarem em momentos de convívio como a praxe):

> "…não tinha um lugar para nós porque os CTeSP não pertenciam à praxe. […] quando se fazia a inscrição para a praxe tinha uma mesa com várias doutoras e veteranos e eu fui falar com eles perguntei-lhes se, como aluno CTeSP podia frequentar a praxe e as atividades, e eles disseram que basicamente que «Não». E eu «ok», eu entendi a decisão deles, mas fiquei um bocado desiludido…" (A_1_16)
> "…achei injusto […] não há essa opção para os CTeSP. […] se os outros têm direito, nós também devíamos ter, não é? …quando uma pessoa entra para a faculdade pensa «vamos ser praxados», […] afinal, acaba por ser uma interação com outras pessoas, para além da nossa turma […] era o que nós não tínhamos. […]. Nós eramos só o nosso núcleo." (A_2_42)
> "…tudo o que faz parte da vida académica, a gente queria ter e não teve..." (A_1_19)
> "…não participei em nada, por muito que eu gostasse de participar na praxe, não nos permitiram […] ficámos um bocado desiludidos, porque entrei com amigos meus, e nós queríamos todos ir…" (A_2_45)
> "…houve colegas minhas que queriam participar na praxe e não puderam porque disseram, só podes participar quando chegares à licenciatura…" (A_2_47)

Além disso, embora um número significativo de estudantes que abandonaram (n = 10; 50%) tenha também percecionado condicionalismos à sua participação na comunidade estudantil, ainda assim, referiram ter pouco interesse em participar em atividades extracurriculares, o que não parece ter configurado uma adaptação positiva nem negativa:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> "Não, nunca participei nada, de extracurricular em [nome da IES]. Não estava muito interessado em participar." (A_2_41)
> "…acabei por nunca participar em nenhuma das atividades extracurriculares. […] eu ia só as aulas e vinha para casa. Como era um sítio um bocado mais longe de casa, eu acabava por só ir e vir." (A_2_43)
> "…lá não havia nada disso, lá não havia nada disso. Era outro ensino. […] para mim era igual. Aliás se fosse para a universidade, a praxe não podia andar a perder tempo com isso das praxes, ou trabalhava ou andava nas praxes e nos copos e com os amigos." (A_1_23)
> "…eu não convivia muito lá, mas via gente a conviver, sim pareceu-me um espaço agradável, não tenho nada contra isso, atenção. […] Eu e as minhas amigas queríamos ir para a praxe. Eu até entrei, mas depois de entrar, deixei de ir [riso] não gostava." (A_1_17)
> "…não participei em nada desse género, não. Não conhecia nada, não sabia que existia e também já estava com tantas coisas só do curso, já nem conseguia, nem tinha espaço na minha cabeça para mais coisas." (A_1_46)

Para ultrapassar os desafios relacionados com a adaptação social e interpessoal, na perceção de um/a destes/as estudantes, a promoção de atividades extracurriculares, além de estimular o envolvimento académico, também favorece a interação social dos/as estudantes, no seu contexto educativo:

> "…talvez fazerem, realizarem mais atividades, darem mais workshops, palestras. […] por exemplo concursos tipo, por exemplo fazerem quizzes, tipo concursos para os estudantes poderem participar e ao mesmo tempo estão-se a divertir e realizar atividades diferentes, também estão a aplicar conhecimentos, por aí. [Com o objetivo de] proporcionar aos alunos da faculdade, por exemplo conhecerem outros estudantes, criar melhores ambientes entre, entre os estudantes da faculdade. Também os estudantes conseguirem aplicar os conhecimentos adquiridos nas unidades curriculares, visto que por exemplo esses quizzes seriam por exemplo uma unidade curricular específica, por exemplo métodos quantitativos que é de matemática e assim. Ou seja, ia ser dois em um, porque os alunos iam estar ao mesmo tempo a estudar entre aspas, mas também a conhecer outros alunos e a divertirem-se." (PC_2_31)

Quatro destes/as estudantes descreveram a possibilidade de estudantes de CTeSP poderem conviver e conhecer pessoas em contexto de praxe, destacando a relevância da socialização e das relações positivas entre pares:

> "Acho que nos deviam integrar na parte da praxe. Porque acho que todos temos o direito de ser praxados. Acaba por ser um convívio e conhecer novas pessoas e quem sabe, as pessoas até nos ajudar a nível, pronto, da instituição, a ser melhores para outros também. Acho que devemos ajudar todos mutuamente. Os outros alunos podiam tentarem ajudar-nos a chegar lá e saber coisas… eu, por exemplo, tive dificuldade em saber onde era [os serviços de ação social]." (A_2_42)
> "…em primeiro lugar os CTeSP deviam de ser integrados como um curso normal dentro da Academia, para eles fazerem parte tanto nas praxes como nas festas, como se fosse outro curso normal, como se fosse uma

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> licenciatura ou um doutoramento ou um mestrado. […] não haver tanta distinção de CTeSP para outros cursos. Não nos deixarem fazer parte da praxe é já é deixar-nos um bocado postos de parte. […] houve uma receção aos caloiros todos, e nós também somos novos e não tivemos. Nós tivemos uma reunião que foi só entre todos os CTeSP e não entre alunos da [nome da IES].” (A_2_45)
> “…criar boas relações com os colegas…” (A_2_43)
> “Quanto aos colegas, que fossem mais sociáveis.” (A_1_14)

Face aos desafios relativos à participação social dos/as estudantes de CTeSP na comunidade estudantil, dois/duas destes/as estudantes referiram ser essencial que as IES intensifiquem a divulgação dos CTeSP dentro e fora da comunidade académica assim como a participação nas atividades académicas que organizam:

> “…ir a escolas, mostrar mais, mostrar que existem os CTeSP, que acho que isso ainda não está muito valorizado. Está valorizado as licenciaturas, mas os CTeSP ainda não estão muito valorizados nas escolas. As próprias faculdades, como houve no ano passado (eu participei nessa atividade), as próprias faculdades fazerem um “CTeSP meeting day”, como lhe chamamos o ano passado, e as próprias escolas, chamar escolas para irem conhecer as faculdades. É chamar escolas para ir para conhecer o espaço. E eventos desse gênero e, pronto, acho que basta. Não digo colocar uma propaganda na rua, nada desse género, como tem aí do ESAG e isso. Acho que isso, também acho que é um bocado de exagero, mas fazer publicidade nas escolas, acho que é uma boa recomendação.” (PR_36)
> “Para nos acolherem mais, para nos integrarem mais nas atividades, e divulgarem mais o nosso curso, porque não é de todo divulgado.” (PR_11)

Por si só, a entrada no ES configura-se como uma mudança impactante na vida de qualquer estudante, por ter de enfrentar múltiplos desafios educacionais, pessoais e sociais (Casanova et al., 2020; Collie et al., 2017; Pascarella & Terezini, 2005; Santos et al., 2019). Porém, os dados sugerem que estes/as estudantes de CTeSP precisaram enfrentar uma série de desafios acrescidos: (a) preconceitos percebidos com a formação de CTeSP, atribuídos por pessoas próximas (e.g., familiares, amigos, estudantes de licenciaturas e mestrados) e (b) sentimento percecionado de não pertença à comunidade académica (e.g., impedimento na participação em órgãos representativos dos/as estudantes, tais como associação de estudantes, e em outros eventos académicos, como praxes, tunas) tendo sido evidenciadas formas de distinção e de atuação diferenciada dos seus pares (e.g., estudantes de licenciatura podiam participar na praxe, em festas académicas, na associação de estudantes).

Assim sendo, os resultados encontrados permitem refletir sobre a necessidade de haver algum cuidado na forma como incluem estes/as estudantes, para que possam desenvolver a sua identidade enquanto estudantes de uma instituição de ES. A autoidentificação como estudante de ES é um processo de desenvolvimento crucial para a adaptação dos/as estudantes sendo a dinâmica organizacional das IES fundamental no apoio ao crescimento dessa identidade (Biggs et al., 2012). Parece, pois, premente o reforço de intervenções que preconizem a inclusão e a equidade de todos/as os/as estudantes que entram no ES, independentemente das suas circunstâncias.

A literatura tem vindo a evidenciar que a sub-representação de certos grupos estudantis no ES (como é o caso de estudantes de CTeSP) propicia o surgimento de estereótipos e de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ambientes discriminatórios (Hurtado & Ruiz, 2012). De facto, a hostilidade do contexto académico e social percecionada por estudantes de CTeSP (i.e., «postos/as de parte, desvalorizados/as, inferiorizados/as, menosprezados/as, vistos/as como estudantes com poucas capacidades e pouco inteligentes») parece retratar um contexto académico e social que não valoriza a formação CTeSP, nem tampouco parece conhecer a existência da formação ou reconhecê-la enquanto formação de ES, tal como os demais cursos, que são vistos como «cursos normais» (i.e., licenciaturas e mestrados). Efetivamente, o acesso ao ES não é o único obstáculo que os/as estudantes precisam superar, tal como sugere Costa et al. (2020).

As vivências académicas referidas por estes/as estudantes fornecem informações acerca das complexidades com as quais se depararam durante a sua frequência do ES. Tal parece expor estes/as estudantes a um maior risco de abandono dos seus cursos, por se sentirem rejeitados/as pela comunidade estudantil que não promove a identidade dos/a estudantes de CTeSP nem o seu desenvolvimento, enquanto estudantes de ES. Estas suposições preconceituosas parecem condicionar a forma como estudantes de CTeSP desenvolvem o senso de identidade no contexto das suas vivências académicas, podendo afetar a sua integração académica e social. Tal pode ajudar a explicar as taxas de abandono mais acentuadas nos CTeSP, comparativamente a cursos de licenciaturas e/ou mestrados.

De forma a ultrapassar estas vicissitudes, é importante quer as IES, os/as estudantes de outros cursos, as associações de estudantes e até mesmo o Governo, se impliquem na análise do processo de formação e desenvolvimento de identidade dos/as estudantes de CTeSP (que parecem algo alienados/as da comunidade académica) bem como na desconstrução dos preconceitos anteriormente descritos. De facto, partindo das perceções e narrativas dos/as estudantes de CTeSP, parece, pois, imprescindível uma compreensão mais profunda e ampla das suas experiências académicas, bem como o fortalecimento da sua aceitação e participação na comunidade estudantil.

Em suma, poucos/as foram os/as estudantes que mencionaram oportunidades de participação social na vida na comunidade estudantil. De entre as várias atividades extracurriculares disponíveis em parte das instituições frequentadas pelos/as estudantes (e.g., prática de um desporto, associação de estudantes) a expetativa de poder participar na praxe académica foi a mais encontrada nos dados, pela oportunidade de interação com outras pessoas.

Efetivamente, um número considerável de estudantes percecionou impedimento de poder participar socialmente na comunidade estudantil (e.g., falta de integração dos CTeSP na Associação de Estudantes e na Comissão de Praxe), deixando implícito um putativo interesse na participação, caso esses impedimentos organizacionais não existissem.

A praxe académica tende a equipar-se a um ritual de passagem no ES, com motivações associadas à integração académica e ao reconhecimento público de um estatuto, o de estudante de ES (e.g., simbolizado pelo traje académico caraterístico de cada IES) sendo, por vezes, também associada comportamentos desrespeitosos (Correia et al., 2018). Ainda assim, a desilusão de não poder participar nestas atividades foi enfatizada pelos/as estudantes, por serem estudantes de CTeSP, parecendo ampliar a perceção de segregação deste grupo estudantil face aos demais estudantes que frequentam o ES (a quem é permitida a participação na praxe académica).

Face à dificuldade ou impossibilidade de participação em algumas atividades na comunidade estudantil, a análise dos dados permitiu encontrar algumas ambivalências. Por exemplo, houve quem tenha referido indiferença por não poder participar em certas atividades promovidas na comunidade estudantil (como praxes) mas tenha também referido que seria algo que iria apreciar (e.g., quando entrar numa licenciatura). Face ao impedimento de participar na praxe, houve quem percecionasse lógica (i.e., por estar noutro tipo de ensino) mas também

tenha, ao mesmo tempo, expressado desacordo pelo impedimento (i.e., por estar no ES). Paralelamente, de alguns discursos parece emergir, ainda que de forma subtil, alguma resignação tendo sido encontrado expressões do género «não queria muito», sugerindo algum interesse, não fosse as barreiras que impediam a participação em certos eventos sociais da comunidade estudantil.

Em contexto académico, a participação em experiências sociais (e.g., tunas) foi percecionada com diversos significados associados, tais como: (a) integração, união e envolvimento social (b) aceitação, reconhecimento e inclusão dos CTeSP, (c) espécie de ritual de passagem, que delimita a transição do ensino secundário (i.e., onde não existe praxe, tunas) para o ES (i.e., maioridade/ adultez) e como (d) fator motivacional para a frequência do ES. Estes resultados permitem enfatizar alguns dos benefícios da participação social na vida académica, sugerindo que os vínculos sociais, desenvolvidos na comunidade estudantil, fomentam o envolvimento social dos/as estudantes (e.g., conhecer colegas além do contexto de turma) a par do desenvolvimento pessoal e interpessoal (estimula a capacidade de estabelecer e manter relações sociais) e da vinculação dos/as estudantes à IES. De facto, a literatura evidencia a importância não só de potenciar a participação de estudantes não-tradicionais no ES, como a de assegurar condições favoráveis à sua permanência. De acordo com Valadas e Fragoso (2018), compete às IES adequarem-se à diversidade da população estudantil que, atualmente, frequenta o ES.

5.2.4. Adaptação académica

A adaptação académica refere-se à adaptação dos/as estudantes em contexto de sala de aula (Tinto, 1999), no que concerne a aspetos relacionados com (a) métodos de ensino e aprendizagem, (b) relação pedagógica com docentes e (c) condição do/a estudante (e.g., estudante-trabalhador/a; estudante deslocado/a, estudante que ingressou na 2.ª fase).

Os/as estudantes que permaneceram (n = 27; 100%) e os/as estudantes que abandonaram (n = 20; 100%) descreveram perceções, negativas e positivas, acerca da sua adaptação académica, no que concerne a: (a) métodos de ensino e aprendizagem, (b) relação pedagógica com docentes (c) à adaptação académica face à condição do/a estudante.

Houve quem se referisse a mais do que um aspeto (pelo que a soma pode ultrapassar os 100%), assim como quem não se referisse a todos os aspetos (pelo que a soma pode ser inferior a 100%).

5.2.4.1. Métodos de ensino e aprendizagem

Os/as estudantes que permaneceram e abandonaram o curso descreveram perceções positivas e negativas na sua adaptação aos métodos de ensino e aprendizagem.

Positivamente, 13 dos/as estudantes que permaneceram no curso (48.1%) descreveram perceções de satisfação com os métodos de ensino mencionando (a) conteúdos programáticos bem concebidos e abordados, (b) métodos de ensino facilitadores da aprendizagem e (c) valorização da forma de explicação e de exposição da matéria.

Métodos de ensino baseados em exercícios práticos, assim como docentes que promoviam uma boa explicação das matérias foram valorizados por certos/as estudantes, por terem facilitado a sua adaptação académica, estimulando a sua motivação para as aprendizagens:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> "Foi boa, nós começámos por lecionar a matéria e acompanhámos sempre por exercícios para colocarmos logo em prática…" (PC_2_32)
> "…o meu curso oferece também UC práticas, e isso acho que foi uma forma também de motivar os alunos ao termos também UC práticas e não só as teóricas, por isso foi uma boa adaptação também." (PC_2_31)
> "…gostei da maneira como expunham a matéria, como explicavam. Notava-se claramente que se calhar alguns professores tinham mais facilidade em explicar a matéria do que outros professores que não estavam tão à vontade, sim. Também pode ser normal pela experiência, digo eu, mas de uma forma geral acho que todos os professores têm uma avaliação positiva do meu ponto de vista, e é fácil nos adaptarmos a eles." (PC_2_06)

Apesar da perceção da exigência das aprendizagens, o auxílio dos/as colegas no processo de aprendizagem parece ter sido um fator facilitador na adaptação académica, como mostram os exemplos seguintes:

> "…nós ajudamo-nos uns aos outros e depois mesmo em laboratório as coisas, basicamente uns precisavam de umas coisas e nós íamos ajudar uns aos outros e fomos fazendo as coisas…" (PC_2_33)
> "...a exigência também era outra do curso profissional que eu tinha tirado antes, mas acabei por me habituar. Depois sempre tive a ajuda de uns colegas e pronto lá consegui superar algumas das dificuldades que tive [nas matérias em si]". (PC_2_09)

No que concerne a estudantes que abandonaram, observa-se que 45% dos/as estudantes (*n* = 9) descreveram uma adaptação positiva aos métodos de ensino e aprendizagem (i.e., métodos de ensino bons; satisfação com as aprendizagens e resultados académicos alcançados; ausência de dificuldades de aprendizagem):

> "Métodos de ensino eram bons, sim." (A_1_21)
> "…no primeiro ano foi tudo normal, não houve problema, dificuldade nenhuma." (A_2_44)
> "As cadeiras eram bastante apelativas e bastante interessantes. […] Dificuldades? Sinceramente, nenhumas. Eu acho que me caracterizo como bom aluno, portanto, nunca tive dificuldades assim, nem em nenhuma cadeira…" (A_2_41)
> "Eu já gostava [de História] e, durante o curso, ainda fiquei ainda mais interessado, comecei a gostar ainda mais. […] foi um bom percurso porque acabei por finalizar todas as cadeiras e com uma média razoável. Por isso, foi uma boa adaptação e um bom percurso." (A_2_43)
> "…aprendi muito e tirava boas notas, a matemática e às outras disciplinas…" (A_1_15)
> "Consegui ter aproveitamento escolar. Era uma das melhores alunas, lá do CTeSP. [Foi] um curso que realmente me trouxe interesse, que eu gostei bastante." (A_2_47)

Para um/a estudante, dada a condição de estudante-trabalhador/a, a sua adaptação académica foi afetada positivamente pelas circunstâncias da COVID-19 pois permitiu-lhe maior gestão no tempo disponível para assistir às aulas online:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> "…a mim não me prejudicou, pelo contrário, facilitou. Como trabalhava, muitas vezes estava a ter aulas e a trabalhar […] Facilitava-me imenso porque, a nível de deslocações, não perdia tanto tempo a deslocar-me nem para a faculdade nem para o trabalho. Havia aqui uma gestão melhor." (A_2_42)

Um número considerável dos/as estudantes que permaneceram no curso (*n* = 17; 63%), demonstrou insatisfação com aspetos relacionados com métodos de ensino, relatando (a) o ritmo acelerado da lecionação das matérias e sua exigência, (b) uma insuficiente explicação das matérias, (c) os métodos de ensino numa UC que não facilitava a sua aprendizagem, (d) métodos de ensino demasiado exigentes e que não cativavam os/as estudantes para a aprendizagem. Note-se que um/a mesmo/a estudante manifestou-se satisfeito/a com determinados aspetos e insatisfeito/a com outros.

O ritmo acelerado com que eram lecionadas as matérias parece evidenciar o recurso a métodos de ensino expositivos, predominantemente individualizados no/a docente, com pouca margem para a participação ativa dos/as estudantes, tal como sugerem os exemplos a seguir:

> "…aquela quantidade de matéria que uma pessoa não esteja habituada no secundário e quando chega ao ensino superior é mais aquela explosão de matéria que se dá, por exemplo numa aula só. Essa foi a maior dificuldade que eu senti em adaptar-me…" (PC_2_23)
> "…como eu disse, tive num curso profissional, então eu tive de me habituar a que as coisas fossem a um ritmo muito mais avançado, foi tudo muito mais rápido. Eu estava habituada a fazer as coisas, ter um certo tempo. Aqui numa aula eu sou capaz de dar a matéria que eu dava numa semana. As primeiras semanas que custou um bocado." (PC_2_05)
> "Tínhamos uns métodos de ensino melhores que outros, mas acabamos por nos adaptar bem. [Piores] Por exemplo, era aqueles métodos que eram mais ler o que os *PowerPoints* tinham e não explicavam muito bem a matéria." (PR_13)
> "…as aulas em si, que exigiam uma atenção especial ao Professor, porque aqui o Professor é mais exigente, pode falar, falar, falar e não deixar os alunos ahmm / ahh como é que eu hei-de explicar? / assim tão tranquilos porque é, a matéria pode ser tanta, porque o Professor tem de explicar o mais rápido possível, e de uma forma mais exigente, que o aluno tem que, tem de ter uma atenção em especial…" (PC_2_08)
> "Poderia ser melhor, poderia ser melhor. Basicamente, somos bombardeados, né? É muita informação para assimilar em pouco tempo. Mas pronto, é a vida de estudante, temos de assimilar isso." (PR_34)

O exemplo seguinte evidencia as dificuldades académicas experienciadas por um/a estudante dado (a) o ritmo acelerado da lecionação das matérias, (b) a insuficiente explicação das matérias para desenvolver, adequadamente, as suas aprendizagens e (c) ter sido avaliado/a em matérias não lecionadas:

> "Foi uma coisa bastante complicada porque não estava nada à espera, da maneira como as aulas eram dadas, porque eu estava à espera de uma coisa e é mais «Olha desenrasca-te. Vai ver à internet» a maior parte das vezes. […] Tivemos projetos enormes que nós não fazíamos a mínima como é que

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> se fazia, tivemos de ir à net e ver. Eu tive de adquirir um curso fora da faculdade, um daqueles da Udemy para conseguir acompanhar porque senão não ia conseguir acompanhar. […] Ou por exemplo, um teste que eu me lembro de ter feito, que foi todo em Java, e nós nem sequer tínhamos começado a dar Java. Foi um bocado complicado, eu acho. […] os professores em si deviam explicar melhor, e não ser só debitar matéria, debitar matéria ou mandar ou procurar no Google…" (PR_03)

Negativamente, 10 estudantes dos/as que permaneceram no curso referiram ter experienciado dificuldades em UC específicas, por razões variadas: (a) por serem mais difíceis e não perceber tão bem, (b) por não ter frequentado as primeiras aulas devido a ter sofrido um acidente, (c) por não ter conhecimentos base, (d) pela sobrecarga de trabalhos, (e) por ter-se desleixado, (f) pela complexidade que percecionaram em algumas UC do 1.º semestre, (g) UC do 1.º semestre menos interessantes.

As dificuldades experienciadas na aprendizagem parecem estar associadas à falta de preparação académica prévia (por falta de bases), a par da falta de esforço e dedicação, como exemplificam as citações seguintes:

> "…algumas disciplinas que são um pouco mais difíceis ou são mais trabalhosas, ou que uma pessoa não percebe tão bem […] mas, de resto, não senti grandes dificuldades no ensino superior." (PR_37)
> "Um dos principais motivos foi porque foram disciplinas que antes nunca tive um contacto relacionado com Programação. Então tive alguma dificuldade em relação a essas cadeiras. Também, por falta de esforço da minha parte, também poderia fazer mais. Mas deixei essas cadeiras, porque foram as mais complicadas a nível da de aprendizagem para mim…" (PR_34)
> "…houve algumas disciplinas por exemplo programação no primeiro ano, que foi muito difícil porque nunca tinha tido nada parecido nenhuma disciplina parecida com programação…" (PC_2_29)
> "Há cadeiras em que eu tenho bastantes dificuldades porque eu nunca fui muito bom a matemática e o meu curso tem alguma matemática, mas há outras que se faz facilmente." (PR_10)

O primeiro semestre de frequência académica parece ter sido um período crítico na adaptação académica de certos/as estudantes, tal como evidenciam as citações seguintes:

> "No primeiro semestre […] as cadeiras do curso eram assim mais complicadas […] Muita gente diz o contrário, mas no meu caso acabou por correr melhor [o segundo semestre]. Também eu acho que as cadeiras eram mais interessantes, mais complicadas, mas também mais interessantes e isso também ajudou mais do que no primeiro semestre. E lá está, eu acho que também no primeiro semestre não ajudou nada a fase de habituação, era tudo ao mesmo tempo, e pronto. Mas sim, este segundo semestre acabou por correu melhor." (PR_11)
> "O meu primeiro mês de aulas […] era tudo novo, estava ainda a conhecer os professores, senti logo que era muito puxado, começou logo por ser muito puxado do que eu estava habituado, mas de resto fui acompanhando e era tudo de novo para mim. Começámos logo a debitar matéria. Pum! Pum

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> Pum Pum! Foi uma coisa que eu, na escola, estava acostumado uma semaninha assim mais relaxada. Não nós começamos logo. Mas não digo que seja uma coisa má, que eu consegui acompanhar tudo direitinho." (PR_03)

A adaptação académica também foi afetada pela pandemia, como o referido por seis destes/as estudantes (i.e., as aulas online afetaram o seu aproveitamento escolar; ensino à distância não é favorável à aprendizagem; a falta de serviço de internet adequado afetou a frequência às aulas online; maior dificuldade em assimilar a matéria), tal como exemplificam as citações seguintes:

> "…o facto de entrarmos em COVID, isto pelo computador, pessoalmente, na minha opinião, isto pelo computador não funciona. Até chegar a pandemia, correu tudo bem. Depois de ter chegado a pandemia foi relativamente complicado. Houve muitos colegas meus que desistiram. Agora, olhe, é recuperar o que se perdeu, o que se perdeu na pandemia e tentar fazer o melhor." (PR_40)
> "…isto da pandemia, aulas em casa foi um bocado complicado, porque ter aulas em casa não é o mesmo que ter presencial, não é? […] foi muito complicado estar em casa a fazer as cadeiras […] as minhas notas baixaram mais quando eu tive aulas online, vê-se logo por aí…" (PC_2_28)
> "[Afetou] Muito. Toda a gente sabe que ter aulas em casa não tem nada a ver com ter aulas presenciais. Saí totalmente do contexto e não é fácil / eu pelo menos falo por mim, não é fácil assimilar matéria quando estou em casa. Eu consigo ver pelas minhas notas que quando a aula é presencial, eu consigo ter muito melhores resultados do que em casa. E mesmo pela importância prática que tem este curso, nós tivemos sempre em teórico quando era em casa." (PC_2_30)

Destes/as estudantes, oito descreveram dificuldades de concentração decorrentes do ensino à distância, com efeitos negativos na sua motivação académica:

> "…eu sinto que influenciaram bastante porque nas aulas online, eu e os meus colegas parecia que «estávamos todos na lua», não estávamos motivados, não tínhamos a concentração e a motivação certa, também a falta de contacto com os outros alunos também afetou bastante, por isso acho que sim, foi um momento que afetou bastante o período escolar." (PC_2_31)
> "…basicamente estava ali um semestre inteiro a ter aulas por zoom […] às vezes uma pessoa fica mais distraída numa aula ou outra, e quando vai a ver «perde o fio à meada»." (PC_2_33)

Houve quem referisse que o ensino à distância não favoreceu o processo de aprendizagem pela dificuldade em manter a atenção durante as aulas:

> "…o ensino à distância não é propriamente muito favorável para a aprendizagem. É mais difícil captar a atenção dos alunos e em casa o ambiente é diferente. Não estamos tão focados." (PR_39)
> "…tive o azar de encontrar a pandemia enquanto frequentava o curso, mas antes de acontecer esta situação, estava a gostar. Com a pandemia foi um

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> bocado desmotivante, porque como é prático, o meu curso, maioritariamente, é um bocado chato, digamos, estarmos a ver, se calhar, vídeos online, em vez de estar em laboratório ou ver os próprios colegas de laboratório. Porque não percebo o mesmo do que estando lá, pessoalmente. Acho que foi esse o maior problema e, claramente, que é um bocado desgastante estar 2 horas a olhar para um ecrã em vez de estar na sala de aula, a falar com a stora, ou assim, acho que é diferente, tinha mais motivação e atenção em estar atenta às aulas. Sentia-me mais, como é que hei de dizer, estava mais atenta, acho eu." (PR_35)

Destaca-se as perceções de um/a destes/as estudantes, que descreveu o modo como vários fatores, relacionados com as interações promovidas no contexto de aulas presenciais tiveram importância para si, comparativamente ao ensino à distância, que afetou negativamente a sua assiduidade às aulas:

> "…com essa pandemia, ficou um pouco complicado, a nível de frequência às aulas. Mas a nível de frequência presencial, eu estava em todas as aulas, a nível presidencial. Raramente faltava uma aula. Mas a nível de aula online, comecei a desmotivar […] Já não estava muito dentro do curso, já estava com cabeça no ar. Influenciaram muito, muito, muito e muito.
> Dá para ver a diferença entre aula presencial e aula online. Duas coisas completamente diferentes. Presencial tem esse contato com o professor diretamente e já sabes, e o professor já sabe daquilo que tu estás a passar e tudo. Já a nível online, o pessoal já não tem tanta liberdade para falar nem com o professor, como se estivesse em presencial. E presencial, já dá para tirar as dúvidas mais rápido, vê a cara do aluno, se está com dúvida ou não, se está a prestar atenção ou não. Já online, tens muitas distrações, por tudo quanto é lado. Então é difícil manter o foco na aula e prestar atenção àquilo que o professor está a dizer, então foi muito difícil, pois com o tempo, o aluno vai-se esgotando das aulas, né? Ou às vezes dorme durante as aulas. Ou às vezes só liga computador e deixa computador e vai para cama. Vai fazer outra coisa." (PR_34)

A adaptação negativa aos métodos de ensino e aprendizagem também foi relatada por estudantes que abandonaram o curso. Neste contexto, uma percentagem expressiva de estudantes (*n* = 10; 50%) descreveu uma adaptação negativa aos métodos de ensino e aprendizagem (i.e., dificuldade inicial em acompanhar o ritmo do ensino; falta de uma explicação mais elaborada das matérias; falta de identificação com os métodos de ensino; dificuldades de aprendizagem em determinadas UC; processo de aprendizagem afetado pelo ambiente em sala de aula; dificuldades de escrita em português afetou a realização dos trabalhos):

> "Não me estava a adaptar à programação. Talvez também não houvesse um método de explicar a programação, não sei." (A_1_14)
> "…não gostava da maneira que eles faziam […] tinham uma coisas no *PowerPoint* no quadro e diziam o que estava lá […] em casa tínhamos de passar tudo, não deixavam passar na sala. […] aquilo foi aprofundado mais que chegava eu a não compreender certas coisas…" (A_1_17)
> "…foi a primeira vez que eu tive a lidar com programação, e aí senti muitas dificuldades e nem consegui passar às cadeiras, que foi as cadeiras que eu

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> deixei para trás porque também por parte dos Professores não houve grande interesse, achavam que nós já tínhamos que estar lá ensinados." (A_2_25)
> "…no primeiro ano foi tudo normal, não houve problema, dificuldade nenhuma. […] eu passei a todas [as UC], não deixei nenhuma para trás. […] no segundo ano, foram mais difíceis certas matérias, começou a dificultar mais […] comecei a ver que estava a deixar começar a deixar algumas para trás e então acabei por congelar." (A_2_47)
> "[Tinha colegas mais novos/as com] mentalidade de adolescente no ensino superior […] situações de falar para o lado e interromper a aula por razões triviais, isso torna-se inconveniente para pessoas estão lá para aprender. […] os colegas que com 17, 18 anos tornavam as aulas mais difíceis. […] não respeitavam a professora […] era inconveniente para mim..." (A_1_16)

Para dois/duas destes/as estudantes a adaptação académica também foi afetada negativamente pela pandemia, na medida em que as aulas online causaram dificuldades de concentração e motivação, com impacto no desempenho académico:

> "…começou a ser muito cansativo. […] estar o dia todo fechado em casa e a ter aulas só online. A própria motivação e concentração, não é mesma." (A_2_44)
> "As aulas online. […] estar em casa e estudar, não, não é uma coisa que dá comigo. Ficava a olhar para um computador 2 horas… não hesitava e ia jogar, ou ia assim para o Instagram qualquer coisa. Era um fator de bastante distração. Afetou bastante o meu percurso por acaso. Foi quando veio a pandemia, março de 2020, não foi? Se reparar as minhas cadeiras que me faltam fazer são, a maior parte, do segundo semestre, por esse motivo de estar em casa, e não assistir às aulas estava bastante aborrecido." (A_2_41)

Perante os desafios inerentes à adaptação académica, 10 dos/as estudantes que abandonaram o curso sugeriram diversos aspetos relacionados com os/as estudantes de CTeSP, que podem contribuir para a superação de tais desafios (i.e., estudar para atingir bons resultados; maior investimento e esforço no estudo; maior maturidade na postura de sala de ES; tirar mais proveito dos/as docentes e valorizar mais aprendizagens desenvolvidas; aproveitar o CTeSP enquanto acesso facilitado ao ES com saídas de futuro; agarrar melhor a oportunidade), tal exemplificam as citações seguintes:

> "Que, desde logo, do primeiro dia, que comecem a estudar e não levem aquilo na brincadeira." (A_2_41)
> "…estar atento nas aulas, aumentar o tempo de estudo entre o secundário e o ensino superior. Isso vai acabar por tornar mais interessante os tempos das aulas e vão ter melhores notas e vão estar mais motivados." (A_2_43)
> "…vai sempre pela motivação de cada um […] se uma pessoa não quiser, nunca vai conseguir fazer o curso ou o que for. […] temos de estar motivados e com isso conseguimos, conseguimos tudo. Basta só querer em geral. Claro que pode ter mais dificuldades, ou menos dificuldades, mas, com esforço tudo se resolve." (A_2_44)
> "…o conselho que lhes dava, principalmente aos mais jovens, era para não terem tanto a mentalidade do ensino secundário e a mentalidade de adolescente no ensino superior…situações de falar para o lado e interromper a aula por razões triviais" (A_1_16)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A adaptação positiva a métodos de ensino e aprendizagem parece associada à aprendizagem centrada no/a estudante, favorecida por docentes e métodos de ensino que promoviam uma boa explicação das matérias, assim como dinâmicas interativas em contexto de sala de aula (e.g., a discussão dos temas em grupo; aprendizagem por meio de abordagens práticas).

Em contrapartida, foram evidentes perceções negativas de estudantes, que descreveram dificuldades em UC específicas (podendo dever-se a uma preparação académica prévia insuficiente, por falta de conhecimentos base), a par de certas posturas pedagógicas não centradas nos/as estudantes e suas circunstâncias, e/ou de métodos de ensino que não favoreciam a aprendizagem (e.g., ritmo demasiado acelerado na lecionação das matérias; insuficiente explicação das matérias).

Métodos de ensino tendencialmente expositivos, que não promoviam uma explicação adequada das matérias, marcado por um ritmo desadequado na lecionação dos conteúdos, foram descritos como fatores que não favoreciam a aprendizagem. Tal permite evidenciar que os métodos de ensino utilizados pelos/as docentes têm reflexos no processo de aprendizagem e no sucesso académico dos/as estudantes. De acordo com Rodrigues (2012), métodos de ensino mais inovadores (i.e., recurso a novas tecnologias), que posicionem os/as estudantes no centro do seu processo de ensino-aprendizagem, fomentando a sua motivação académica, configuram-se como práticas pedagógicas que promovem o sucesso académico.

Os dados mostraram o modo como a interação em sala de aula (e.g., discussão de temas coletivamente; o auxílio de colegas na aprendizagem) favoreceu o envolvimento e a motivação académica tanto de estudantes como de docentes. Para que os/as estudantes sejam elementos ativos na sua aprendizagem, é preciso que o contexto de ensino promova experiências de sala de aula estimulantes (Michael & Modell, 2003) incentivando, efetivamente, a autonomia do/a estudante na sua aprendizagem (i.e., aprender a aprender), conforme o preconizado pelo processo de Bolonha (Duarte, 2019).

Porém, destaca-se a perceção de um/a estudante que demonstrou insatisfação por métodos de avaliação grupais, por se considerar injustiçada na avaliação do seu desempenho, face a colegas menos motivados para as aprendizagens desenvolvidas em trabalhos de grupo. De facto, nem todos/as os/as estudantes apresentam o mesmo nível de preparação, de autonomia e de motivação académica. Estratégias de aprendizagem cooperativa, como são os trabalhos de grupo, podem ajudar a mitigar as dificuldades académicas de certos/as estudantes. Mas, para isso, é igualmente importante assegurar níveis de satisfação académica para os/as demais estudantes, sob pena da sua motivação inicial poder ser abalada. Por outro lado, tal também sugere que os/as estudantes também precisam de desenvolver as suas variadas competências, designadamente a capacidade de trabalhar em grupo. Sabe-se que as competências e a motivação dos/as estudantes têm influência na qualidade da aprendizagem (Zimmerman & Schunk, 2011).

Os resultados permitem observar que, se, por um lado, o interesse pelas matérias teve um efeito positivo no envolvimento no processo de aprendizagem, refletido na satisfação com os resultados académicos alcançados (boas notas) e com os conhecimentos desenvolvidos. Por outro lado, dificuldades de aprendizagem pelo grau de complexidade de certas matérias, a par da não identificação com os métodos de ensino por não contribuírem para suprimir essas dificuldades, parece ter tido um efeito negativo no processo de adaptação académica.

Foi possível observar diferenciação na adaptação académica face às circunstâncias atípicas do contexto de pandemia. Enquanto uns/umas estudantes sentiram dificuldades de adaptação nas aulas online com consequências negativas no seu processo ensino-aprendizagem, para

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

outros/as estudantes, esta fase foi vista como uma oportunidade para conciliar melhor o exercício da sua profissão e a assiduidade às aulas (online). De facto, pela natureza repentina deste período conturbado, não houve tempo de preparação para os/as estudantes se adaptarem, adequadamente, às mudanças abruptas do contexto educacional. Alinhado com estes resultados, evidências empíricas sugerem a existência de consequências negativas na educação dos/as estudantes de ES que, durante o seu percurso académico, vivenciaram experiências educacionais tão atípicas, face às circunstâncias da COVID-19 (Browning et al., 2021). Como tal, poderá ser necessário que as IES desencadeiem esforços e abordagens que procurem compreender melhor o modo como estas circunstâncias afetaram o processo de aprendizagem dos/as estudantes, a curto e médio prazo, promovendo um apoio que se considere adequado a essas circunstâncias e eventuais necessidades específicas identificadas.

Em suma, com base nas entrevistas realizadas a estes/as estudantes, a adaptação a métodos de ensino e aprendizagem parece ter sido predominantemente negativa para estudantes que permaneceram e abandonaram o curso.

5.2.4.2. Relação pedagógica com docentes

Os/as estudantes que permaneceram e abandonaram o curso identificaram diversos aspetos acerca da relação pedagógica com docentes, os quais podem ser positivos ou negativos.

Dos/as 27 estudantes que permaneceram no curso, 21 (77.8%) estudantes descreveram perceções positivas acerca da relação pedagógica com docentes.

Nesse quadro, 11 dos/as 21 estudantes que permaneceram no curso destacaram positivamente: (a) docentes bastante disponíveis e prontos para ajudar e tirar dúvidas, (b) docentes com formação adequada para o ensino, (c) incentivo para a aprendizagem e apoio dos/as docentes:

> "…mostram-se sempre bastante disponíveis e prontos para ajudar e tirar qualquer dúvida…" (PC_2_31)
> "E sempre tentaram explicar das melhores maneiras quando tínhamos as nossas dúvidas." (PC_2_05)
> "Acho que foram todos profissionais e com um nível de educação suficiente para nos dar aulas e para ensinar e dar conteúdos. Pronto, estou satisfeito." (PC_2_04)
> "…eles sempre foram cinco estrelas. A professora de matemática, eu pedia a «Professora olhe, tenho dúvidas» e ela «Sim, no final ficas aqui se der para ti, ou agendamos na hora de atendimento» sempre espetaculares, é verdade. Eu acho que no ensino secundário, não sei se é a pressão de terem de dar a matéria e não havia tempo para tirar dúvidas, ou se havia qualquer coisa que desmotivava os professores a estarem lá, é o que eu acho. […] achei os professores bastante acessíveis e prestáveis…" (PC_2_06)
> "…estarem sempre preocupados, por sempre se empenharem em ter os alunos sempre empenhados também." (PC_2_12)
> "…lá está é aquela situação de sermos poucos, torna-se mais fácil aquela confiança entre aluno-professor e uma pessoa pode estar a falar mais abertamente sobre os assuntos e discutir mais […] e isso aí parecendo que não, mas torna um bom ambiente mesmo até na própria maneira em como se dá aula tanto para o Professor e mesmo para os alunos aprenderem as coisas, porque um bom ambiente é sempre bom tanto para quem está do lado de lá […] é muito bom, mesmo para os alunos que aprendem mais

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> facilmente e podem discutir sobre os temas, e mesmo para os professores que têm aquela vontade de nos dar aquelas aulas…" (PC_2_33)

Um/a destes/as 11 estudantes destacou o modo como o apoio institucional e do corpo docente contribuiu favoravelmente para a sua adaptação académica, durante a pandemia:

> "…os professores foram sempre muito flexíveis e ajudaram-nos sempre bastante. Sabiam em que situação é que nós estávamos, desde que nós também soubéssemos em que situação é que os professores estavam, ou seja, se houvesse a lei trabalho mútuo, havia sempre compreensão entre os dois lados. […] acaba por depender muito dos professores e da faculdade, de como é que lidaram […] Sabíamos sempre em que pé de situação é que estávamos e então as coisas acabavam sempre por correr bem." (PR_37)

Vinte e um estudantes que permaneceram no curso (77.8%) mencionaram que estabeleceram relações positivas com docentes e/ou com o/a coordenadora/a do curso (i.e., positivo e acessível; contributo positivo dos/as docentes na integração dos/as estudantes na turma; bastante acessíveis; muita abertura na interação com os/as estudantes; perceção de ajuda e acompanhamento; perceção de apoio e acompanhamento; docentes impecáveis; simpáticos; humildes), o que refletiu uma adaptação positiva, tal como exemplificam as citações seguintes:

> "…bastante boa a relação, mesmo com o Coordenador de curso, acho muito bom porque, também lá está, o sermos pouquinhos faz com que tenhamos uma maior confiança uns com os outros, e faz com que nos conhecemos um bocadinho melhor a todos. E se calhar o que leva aí é a maior confiança entre todos e um bom relacionamento entre todos." (PC_2_33)
>
> "Olhe, foi impecável. Eu, antes de entrar para a [nome da IES], pedi às relações-públicas para fazer uma visita à [nome da IES], e eles aceitaram, e eu fui com a minha mãe fazer uma visita. E, depois no final, falei com [nome da coordenadora do CTeSP]. […] ou seja, quando eu entrei para o curso, eu já a conhecia e ela já me conhecia a mim." (PR_36)
>
> "…os professores também nos integravam bastante na turma. Foi bastante fácil, todos os professores sempre estiveram disponíveis para nos ajudar, sempre preocupados com a nossa adaptação, sempre preocupados em perceber se nos estávamos a adaptar bem, se tínhamos algum problema." (PC_2_12)
>
> "Os professores são muito atenciosos, preocupam-se, coisa que eu não esperava. […] eu tinha uma ideia de que o Ensino Superior era mais distante, mais frio, e acabou por não ser essa realidade." (PR_39)
>
> "…é assim nos inícios […] andei um bocadinho observador, porque não conhecia ninguém e estava a tentar observar quem futuramente me iria acompanhar nos próximos anos. […] fui conhecendo as pessoas, os Professores, comecei-me a dar, comecei a ter um relacionamento bom com os Professores […] quando acabamos uma unidade curricular, os Professores ahh despedem-se dos alunos, e depois noutro semestre vêm novas unidades curriculares e fica assim um bocadinho diferente, eu ao início estranhei muito, mas depois consegui-me adaptar bem a isso." (PC_2_08)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Referindo-se ao papel do/a docente em contexto de sala de aula, a maioria dos/as estudantes que abandonaram o curso (*n* = 19; 95%) demonstraram uma perceção positiva de certos/as docentes destacando a forma como motivavam para a aprendizagem. Importa esclarecer que houve estudantes que embora tenham descrito uma perceção positiva do papel de alguns/algumas docentes também descreveram a perceção negativa face a outros/as docentes:

> "Eu até, de biologia não gostava nada, e com a professora, nós tínhamos de sair da aula a saber, não havia ninguém, a sair sem saber, e isso era muito bom porque cativávamo-nos até, a chegar a casa e ir ver e saber mais. Por exemplo, eu achava interessante o que ela fazia, porque ela dava a aula, acabávamos e se tivéssemos dúvidas, ficávamos com ela, e ela explicava-nos as coisas. Na aula seguinte, num período, de cerca de 10 minutos, fazia-nos questões a cada um, alternadamente, sobre o que é que tinha sido. Se não soubéssemos, ela explicava, ou se nós não entendêssemos o que ela explicava, seria um colega nosso a explicar, o que fosse melhor para nós. Achei muito interessante essa dinâmica que ela fez, sinceramente." (A_2_42)
> "A professora de matemática, notava-se que queria que nós aprendêssemos, que não estava lá só para dar a matéria e acabou, e notou-se porque realmente aprendi muito e tirava boas notas a matemática…" (A_1_15)
> "Tive um Professor de matemática que se eu o tivesse tido na altura do 5º 6º 7º 8º 9º eu se calhar tinha-me tornado num matemático de nível, foi o melhor Professor de matemática que eu tive até aos dias de hoje. […] a minha abordagem com a matemática era outra." (A_1_23)
> "…o que mais valorizei […] é que os próprios professores se interessavam muito em saber se nós estávamos a acompanhar e a entender mesmo a matéria." (A_2_44)
> "…a maneira que alguns professores tinham para lidar com os alunos, nos incentivar, nos fazer pensar em certos temas…" (A_2_47)

Uma percentagem considerável de estudantes que abandonou o curso (*n* = 17; 63%) caracterizou o relacionamento com docentes e/ou com o/a coordenador/a de curso como positivo (e.g., bastante agradáveis, ajudavam no que podiam; relação muito boa, sempre disponíveis, muito atenciosos, muito próximos; deixavam-nos à vontade; muito acessíveis; adorei os/as professores/as):

> "…outra coisa importante que eu gostei de ver lá nessa na faculdade, na [nome da IES], é que os professores também não são só professores, tentam ser nossos amigos, ajudarmo-nos. A gente até pode estar com problemas, mas eles percebem, tentam falar connosco, tentam aproximar-se de nós. Não é só aquela, aquela coisa de entrar na sala, «vamos começar a aula, quem tiver problemas fica lá fora». Não! Há ali uma empatia, uma relação que se cria entre professor e aluno..." (A_2_47)
> "…eles eram supersimpáticos e até compreendiam bastante o facto de muitas vezes, estarmos cansados das viagens, e tudo, que fazíamos…" (A_2_44)
> "Os nossos professores esforçaram-se muito no sentido de encorajar os estudantes a aplicarem-se, e a encontrar formas de ultrapassar os problemas que tinham. E eu gostei muito dos professores. […] esse seria mesmo o aspeto positivo que eu mais gostaria de destacar." (A_1_46)
> "…pude ter a possibilidade de obter uma reunião com o meu Coordenador

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> de curso. Ele apresentou-me a escola […] sempre que eu tinha alguma dúvida eu entrava em contato com ele por e-mail e ele estava sempre presente." (A_1_18)
> "Eu gostei muito […] do Coordenador, acho que foi superacessível…" (A_1_20)

Foram destacados a preocupação e o empenho dos/as docentes para que os/as estudantes se sentissem bem durante a pandemia:

> "Eu acho que não influenciaram, porque, lá está, foi aquela ligação que eu disse que tínhamos com os professores, que eles se preocupavam muito connosco. E não foi por estarmos em casa, que deixaram de tentar, dinamizar as aulas, tirar um tempinho no final das aulas para descontrairmos, para divertirmos, porque já não estávamos presencial uns com os outros, mas tínhamos ali um momento, todos, de descontração, com quem conviver porque, em casa, não podíamos sair, não podíamos estar com os nossos colegas e, então, acho que não mudou em grande coisa não mudou assim, porque os professores realmente foram empenhando-se para que a gente não sentisse aquela mudança e tentaram manter as coisas e, claro, havia sempre as diferenças, não era presencial. […] havia sempre aquela vontade de fazer com que parecesse que estava tudo bem e que nós nos sentíssemos bem." (A_2_47)

Dos/as 27 estudantes que permaneceram no curso, 11 estudantes (40.7%) descreveram perceções negativas acerca da relação pedagógica com docentes.

Nesse quadro, cinco dos/as 11 estudantes relataram: (a) docentes que descuram as circunstâncias de estudantes-trabalhadores/as, (b) a falta de articulação e comunicação entre docentes, (c) a postura demasiado exigente de um/a docente e (d) pouca disponibilidade docente para o ensino:

> "…os professores não têm muita noção que há pessoas, lá, que trabalham à parte também, e sobrecarregam-nos com trabalhos tanto, ou mais, do que alguém estaria já num curso na [nome da IES], em engenharia." (PR_40)
> "…os professores, acho que não falam entre si. Porque um professor de uma disciplina, está à espera de que nós tenhamos um conhecimento super aprofundado de outro que nós nem sequer temos." (PR_03)
> "…houve algumas disciplinas por exemplo programação no primeiro ano, que foi muito difícil porque nunca tinha tido nada parecido nenhuma disciplina parecida com programação, e foi bastante difícil também pelo professor porque ele, eu acho que ele não estava muito disponível para ensinar os alunos, basicamente estava ali só para ganhar dinheiro e pronto, foi o que ele fez." (PC_2_29)

Nove dos/as 11 estudantes que permaneceram no curso descreveram perceções negativas acerca das relações estabelecidas com certos/as docentes e/ou com o/a coordenador/a de curso (i.e., relação positiva com exceção de um docente; relações interpessoais positivas com docentes com pequenas exceções; ter tido docentes bons e outros/as pouco acessíveis; dificuldade de comunicação com o/a coordenador/a de curso):

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> "…outros professores também que nem se importavam tanto, em nível de

> estar perto e de saber o que é que se passa com o aluno. Normalmente é o aluno que tem de ir atrás do professor." (PR_34)
> "…ao início foi um bocado difícil porque eu era a única rapariga, não havia mais nenhuma rapariga, então ao início foi um bocado difícil, mas depois logo na segunda semana já nos dávamos todos bem. Nunca tive nenhum problema, quer dizer havia um Professor que dizia que o lugar da mulher era na cozinha, mas eu ignorava, também não sabia se ele estaria a brincar ou não. Mas podia estar ou não, mas também não ligava muito porque a opinião dele não me interessava, mas nunca tive assim nenhum problema." (PC_2_29)
> "Depende. Há uns mais complicados que outros, mas no geral até correu bem." (PR_02)
> "…houve algumas dificuldades na organização em si, e também por parte às vezes até do Coordenador […] o Coordenador de curso deixava as coisas demasiado vagas, então depois nós ou interpretávamos mal ou tínhamos que andar a perguntar demasiadas vezes e às vezes gerava algumas confusões nesse aspeto." (PC_2_32)

Também houve estudantes que abandonaram o curso (n = 10; 50%) que demonstraram perceções negativas acerca da relação pedagógica com docentes. Neste quadro, seis dos/as 10 estudantes referiram-se ao papel de alguns/algumas docentes em contexto de sala de aula (i.e., insuficiente apoio; perceção de falta de experiência e competências; postura desadequada):

> "Quando tinha dúvidas chamava o Professor, ele vinha à minha beira, muitas vezes era normal «Pensa melhor nisso» e às vezes a gente não consegue […] e eu perguntava outra vez, e ele «Ah, então vai ver à net» […] a gente começa a chegar a um ponto em que já não tira duvidas…Se não me vão tirar as dúvidas, o que é que vou estar a perguntar? Não valia a pena." (A_1_19)
> "…os professores não queriam explicar como é que eram os trabalhos […] havia alguns que até faltavam ao respeito e pá não tinha aquela coisa para eu ir àquela aula, percebe?" (A_1_17)
> "… maneira como eles ensinavam e a maneira como eu tinha que me adaptar isso foi realmente uma grande dificuldade […] 50% sabe explicar e realmente está interessado e gosta do que faz, e nota-se que outros estão ali frustrados e que realmente só estão ali como quem diz «Eu faço o meu trabalho e vou receber o mesmo independentemente de vocês aprenderem ou não»." (A_1_21)
> "…não sei se foi por ter tido também uma professora com pouca experiência, mas lá está nas aulas práticas sentia que eu o que estava a fazer não tinha valor para mim. […] o facto de ela ser jovem e até alguns alunos serem mais velhos que ela, criava um bocado, não é de caos, mas havia alunos que não a respeitavam como Professora, e isso tornava-se uma situação inconveniente para quem estava a tentar aprender. […] era a primeira vez que estava a ser Professora, mas teria sido melhor se ela fosse mais assertiva, se convencesse mais os outros alunos a querem aprender…" (A_1_16)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Alguns/mas estudantes que abandonaram o curso (*n* = 7; 35%) descreveram relações negativas com alguns/mas docentes (i.e., dificuldade de relacionamento) e/ou relacionamento distante com o/a coordenador do curso, tal como exemplificam algumas destas citações:

> "…havia outros que não tinham interesse, lá está mandava-nos fazer para o YouTube e pronto e era assim. Ou então davam o que era para fazer, agora safai-vos e depois é para fazer teste daqui a 2 semanas ou 3, e se tiverem dúvidas digam, mas não explicavam, não sei." (A_2_25)
> "…nunca tivemos uma relação muito próxima com o coordenador." (A_2_43)
> "…eu não conheci o coordenador do curso." (A_1_17)
> "A gente só falou com ele na apresentação e nunca mais falámos com ele…" (A_1_19)
> "…eu só o vi uma vez…" (A_1_26)
> "Eu nunca falei com o coordenador." (A_1_46)
> "…nem sempre estava muito presente […] nem sempre, no nosso ver, dava tanto apoio como nós precisávamos." (A_2_44)

Perante os desafios na adaptação académica, 11 dos/as estudantes que permaneceram no curso (40.7%) mencionaram aspetos relacionados com docentes que, na sua perspetiva, poderiam contribuir para superar tais desafios, designadamente: (a) promoção de métodos de ensino que motivem mais os/as estudantes para as aprendizagens e (b) promoção de uma melhor explicação das matérias, (c) a lecionação das matérias num ritmo menos acelerado e (d) privilegiar métodos de avaliação individuais e não grupais, como exemplificam as citações:

> "Se calhar alguns professores deviam mudar o seu método de ensino, que não cativa muito as pessoas para que elas aprendam…" (PR_10)
> "Sugestões para os professores são focarem-se em nos explicar a melhor a matéria e não se cingir só aos que está nos *PowerPoints*, para alguns." (PR_13)
> "Eu acho que são os professores em si que deviam explicar melhor, mas também, não ser só debitar matéria, debitar, debitar ou procurar no Google, que muita gente é assim, acho que devia ser uma coisa mais de explicar para os alunos entenderem…" (PR_03)
> "…[devem] ser mais pacientes. Há Professores que dão a matéria um bocado a correr, e se calhar nem toda a gente tem o mesmo ritmo para aprender." (PR_02)
> "Um bocadinho mais de calma nalgumas matérias, não digo em todas as matérias, porque há matérias que estão perfeitamente bem a ser dadas. Mas, há coisas específicas que eu sinto que podem ser um pouquinho mais exploradas, talvez assim alguns alunos, por exemplo como eu, que não entenderam, se existir outra abordagem seja mais simples e não tenham tantas dificuldades." (PC_2_05)
> "Não façam trabalhos de grupo, não façam orais de grupo, façam só orais individuais […] há mesmo essa diferença de quem sabe e de quem não sabe, e às vezes parece que as notas são um bocadinho injustas. […] houve uma situação em que o meu grupo não queria saber, eu mandei o relatório, mas mandei só com o meu nome." (PC_2_06)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

De igual modo, sete dos/as estudantes que abandonaram o curso descreveram sugestões relacionadas com os/as docentes, que poderiam contribuir para ultrapassar os desafios associados à adaptação académica (i.e., maior apoio na aprendizagem aos/às estudantes; maior assertividade e promoção da motivação para a aprendizagem; maior preocupação e acolhimento a estudantes que entram na 2.ª fase; maior proximidade na relação com o/a estudante; postura de maior foco e empenho no ensino), tal como demonstram as seguintes citações:

> "…apoiarem mais os alunos, e tentarem perceber mais o lado deles, que eles não nascem ensinados para aquilo, ninguém nasce, e eles têm obrigação de os ensinar." (A_1_19)
> "…na minha visão um professor é uma pessoa que quer que os alunos aprendam, e acho que é isso que falta, não em todos os professores lá está há exceções…" (A_1_15)
> "… [Especificamente sobre uma docente] para ela ser mais assertiva, porque o facto de ela ser jovem e até alguns alunos serem mais velhos que ela, criava um bocado, não é de caos, mas havia alunos que não a respeitavam como Professora, e isso tornava-se uma situação inconveniente para quem estava a tentar aprender." (A_1_16)
> "…quem entrou na segunda fase tudo bem […] os Professores podiam ter um bocado de consideração e dar um bocado da matéria para trás…" (A_1_26)
> "…que sejam menos frios. […] não é só a minha opinião porque eu ouvia colegas meus a dizer a mesma coisa que eu." (A_1_17)
> "…se tentassem criar uma proximidade um bocado maior e não dificultassem tanto a comunicação entre os alunos provavelmente faria com que as aulas pudessem ser melhores." (A_1_22)
> "…a partir do momento que eles entram na sala de aula deviam estar focados naquilo que estão ali a fazer […] estão no computador a tratar de negócios das empresas [onde também trabalham] e saem para atender chamadas também, pronto acho que deviam estar focados. […] não queriam saber de ensinar os alunos. Porque nós tínhamos Professores que chegavam, todas as aulas chegavam atrasados, seja meia hora, seja 1 hora, às vezes avisavam o porteiro lá em baixo para abrir a sala para nós irmos para lá, ficávamos lá para aí 1 hora à espera dele para depois chegar e o restante da aula nem sequer era produtivo." (A_2_25)
> "…via que uns Professores tentavam ser muito práticos com trabalhos, com apresentações, e outros só queriam teoria e então tem que haver um equilíbrio entre eles, e acho que eu iria mesmo recomendar a comunicação entre eles para melhorar os métodos de ensino." (A_1_21)

Os dados permitiram evidenciar a relevância do papel do/a docente na adaptação académica dos/as estudantes. Maioritariamente, os/as estudantes descreveram que as relações com o/a coordenador/a de curso e/ou com outros/as docentes eram positivas, o que permitiu uma boa adaptação (adaptação positiva). Assim, os/as estudantes percecionaram apoio, empatia, compreensão e encorajamento para ultrapassar os problemas, o que pode ter contribuído para fortalecer a confiança nas suas competências. De acordo com Tinto (1997), a qualidade das interações estabelecidas entre estudantes e o corpo docente influencia o nível de integração académica dos/as estudantes postulando que, quanto mais envolvidos/as academicamente, menor é a sua propensão para abandonar a instituição.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Alguns/algumas estudantes percecionaram a influência positiva da forma de motivar de certos/as docentes no seu processo de aprendizagem, estimulando-os/as para aprofundar os seus conhecimentos, mesmo em UC que, à partida não teriam tanto interesse. De forma semelhante, o estudo de König (2021) verificou que o entusiasmo na forma de ensinar dos/as docentes aumenta o interesse e a motivação de aprendizagem dos/as estudantes.

Em contrapartida, outros/as estudantes tornaram-se menos motivados/as na frequência de UC lecionadas por docentes com posturas que não promoviam a qualidade da sua aprendizagem.

Note-se que um/a estudante sinalizou que esteve muito observador/a nos primeiros tempos do ES, de modo a entender como funcionavam as coisas. O papel da experiência vicária que reflete a capacidade de aprendizagem pela observação é enfatizado na teoria de Bandura (1994). De facto, o/a estudante referiu que a sua postura de observação o/a ajudou a compreender o funcionamento do ES (i.e., mudança constante do corpo docente, em função das UC que variam a cada semestre sendo uma caraterística específica do ES), facilitando a sua adaptação.

Por ser a única estudante do género feminino na sua turma, uma estudante referiu ter sido alvo de certos comentários negativos de um/a docente, que a deixou na dúvida sobre a intenção do/a professor/a. Estes dados permitem dar conta que estudantes do género feminino continuam sub-representadas em certos cursos podendo ter efeitos no seu desempenho académico (Bowman et al., 2022). Contudo, ao contrário da literatura citada, verificou-se que esta estudante conseguiu um desempenho académico positivo, tendo conseguido concluir o curso em dois anos. Talvez as características pessoais da estudante (foco nas aprendizagens) tenham contribuído, favoravelmente, para o seu desempenho académico. Ainda assim, estes resultados fornecem algumas pistas sobre o modo como as estudantes (ainda) se podem constituir como alvos vulneráveis (i.e., sujeitas a comentários desadequados) em cursos com uma proporção bastante desequilibrada de estudantes do género feminino, tal como o encontrado por Murphy et al. (2007). Deste modo, é importante que isso seja levado em conta, particularmente pelo corpo docente, através de abordagens inclusivas e de discursos que evitem ferir suscetibilidades.

O/a coordenador/a do curso pode constitui-se como um elemento importante para a adaptação dos/as estudantes, não só pela introdução que pode fazer da IES e do curso, como também pela disponibilidade no apoio os/as estudantes, tal como o percecionado por um/a estudante. Vários/as estudantes deram a entender que esperavam uma maior presença e proximidade do/a coordenador/a de curso.

Enquanto elemento transversal na comunicação com o corpo docente, e figura central no apoio aos/às estudantes, o/a coordenador do curso pode fomentar várias ações importantes para a integração social e académica dos/as estudantes. Por exemplo (a) desenvolver ações concertadas com coordenadores/as de outros cursos (i.e., licenciaturas, mestrados) fomentando atividades entre os/as estudantes dos diferentes cursos que permitam dar a conhecer os CTeSP e a sua importância no contexto de ES (por sido mencionado em alguns contextos o desconhecimento da sua existência), (b) sensibilizar a organização institucional para a importância de adequar condições favoráveis à participação dos CTeSP em eventos como palestras, o acesso a infraestruturas e serviços, como bibliotecas, essenciais ao desenvolvimento das suas competências, entre outras. Iniciativas desta natureza podem-se constituir como oportunidades para uma maior aproximação académica e social entre os/as estudantes dos diferentes cursos existentes no ES, contribuindo para maior sucesso na frequência académica de estudantes de CTeSP, em termos equivalentes aos/às restantes estudantes de ES.

Foram sugeridas melhorias ao nível das práticas pedagógicas do corpo docente dos CTeSP que, de acordo com os/as estudantes auscultados/as, podem contribuir para uma adaptação académica bem-sucedida de estudantes de CTeSP. De facto, no processo de aprendizagem

USC DE COMPOSTELA

dos/as estudantes, para além das suas competências cognitivas e motivacionais também são fundamentais práticas educacionais que estimulem ambientes propícios para o envolvimento académico dos/as estudantes. Quanto mais envolvidos/as, maior investimento e esforço os/as estudantes dedicam à aprendizagem (Astin, 1984, 1993). É, pois, relevante o contributo do corpo docente no sentido de suprimir as dificuldades e os constrangimentos que foram apontados, de modo a melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem dos/as estudantes bem como a promover a permanência dos/as estudantes nos seus cursos. A qualidade da relação pedagógica com docentes pode ser decisiva para o envolvimento e permanência dos/as estudantes no ES (Astin (1984, 1993).

Em suma, a adaptação académica relacionada com abordagens pedagógica dos/as docentes foi predominantemente positiva para estudantes que permaneceram e abandonaram o curso.

5.2.4.3. Adaptação face à condição do/a estudante

Esta categoria refere-se à condição do/a estudante no que concerne às características de ingresso e/ou de frequência do curso (e.g., ingresso na 2.ª fase; ingresso no ES depois de ter uma pausa temporária nos estudos; estatuto de estudante-trabalhador/a; estudante bolseiro/a) bem como a outras condições que, no âmbito da sua adaptação académica, tiveram de saber lidar (e.g., deslocações longas para o local de frequência das aulas).

Positivamente, quatro estudantes que permaneceram no curso (14.8%) referiram que apesar do (a) ingresso na 2.ª fase do concurso CTeSP e de (b) previamente ao ES, ter feito uma pausa temporária nos estudos, a sua adaptação académica correu bem, sendo possível constatar o papel pares, assim como o foco nos estudos, como fatores facilitadores do processo de adaptação académica, como evidenciam os exemplos a seguir:

> "…entrei mesmo em outubro, foi quando começou a segunda fase. Não fez assim grande diferença. Entretanto apercebi-me de que não fui a única a entrar na segunda fase, entraram mais colegas, que eu gostei muito de conhecer e por acaso estão integradas no meu grupo, porque na altura quando eu entrei, elas também entraram e também estavam assim, também não estavam tão habituadas então nós meio que puxamos uns pelos outros nesse aspeto não me fez assim muita diferença." (PC_2_01)
> "…ao início fui com bastante medo. Confesso que foi muito tempo parada, foram 6 anos parada, mas faz-se! Se ei-de passar um fim-de-semana se calhar na praia ou assim, passo a estudar, e fiz! Tenho o primeiro ano todo completo. […] batalhando consegue-se." (PC_2_06)

Negativamente, cinco estudantes que permaneceram no curso (18.5%) percecionaram dificuldades de adaptação académica (a) por ter de reunir critérios de aproveitamento escolar para beneficiar de bolsa de estudos e (b) por ter de conciliar os estudos com uma atividade profissional, tal como evidenciam os exemplos seguintes:

> "…senti mais pressão, aquela coisa de «Ok, eu tenho de fazer isto, tenho de ter aqueles créditos para depois no fim poder candidatar à bolsa» […]. E acho que tudo isso faz diferença. Acho que no secundário havia responsabilidade, mas não tanta, não tanto peso, como agora." (PR_11)
> "…eu também trabalho ao mesmo tempo e isso é um bocado desgastante." (PR_10)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Também oito estudantes que abandonaram o curso (40%) descreveram uma adaptação académica negativa relacionada com (a) dificuldades de adaptação académica por ter entrado na 2.ª fase do concurso de acesso ao CTeSP (*n* = 2; 10%), (b) pela dificuldade em conciliar estudos com o exercício de uma atividade profissional (*n* = 4; 20%) e (c) pela dificuldades das deslocações longas para frequentar aulas em regime pós-laboral (*n* = 2; 10%):

> "…entrei na segunda fase […] chegámos lá e nós não sabíamos o que é que se estava a passar, foi preciso uma colega chegar à nossa beira e dizer «Olha para a semana temos um exame ou para a semana temos uma ficha ou temos um trabalho para entregar», ninguém nos veio dizer isso, ninguém, ninguém […] acho que tipo não fui a primeira nem a única que reclamou lá, porque houve montes de colegas minhas que falaram sobre isso pelo menos a dois Professores e pronto […], os Professores podiam ter um bocado de consideração e dar um bocado da matéria para trás […] os da segunda [fase] ficaram assim a boiar um bocado…" (A_1_26)
> "…entrei na segunda fase, ou seja, já era tarde. É assim integrei-me um bocado tarde na turma e também foi um dos motivos por que eu depois não me consegui adaptar muito bem àquela situação. […] Fez diferença porque eu cheguei, já tinham trabalhos para fazer, já tinham coisas passadas, escritas no caderno, e já tinham aquela coisa, percebe? aquela base que se calhar eu não tive." (A_1_17)
> "…não estava a perder tempo quando ia para a Universidade […] tinha de estar atento e focado naquilo porque eram as horas que eu tinha disponíveis. Eu não tinha tempo em casa para depois estar a pensar nisso porque eu estava a trabalhar…" (A_2_25)
> "…cheguei a um ponto que não tinha tempo, tinha que escolher, ou trabalhava ou ia fazer a formação [CTeSP]". (A_1_23)
> "…tinha as viagens todas para fazer para lá, e a formação era das 6:00 da tarde às 11:00 da noite. Pronto e estava muito difícil conseguir lidar com as viagens que tinha de fazer." (A_1_24)

A condição de ter ingressado na 2.ª fase do concurso de acesso ao CTeSP e/ou ser estudante-trabalhador/a, parece não ter colocado alguns/algumas estudantes no mesmo patamar de igualdade de oportunidades, face aos demais estudantes que frequentavam o curso.

O contexto académico em que estudantes da 2.ª fase foram recebidos/as não promoveu a qualidade da sua integração académica. Por si só, a natureza das vivências dos primeiros tempos de frequência académica pode conduzir os/as estudantes a sentimentos de maior ansiedade e solidão, fragilizando a sua estabilidade emocional e motivacional (Almeida, 2019). Pois, no caso de estudantes colocados na 2.ª fase, estas fragilidades podem ser mais acentuadas, face à dificuldade acrescida de terem chegado a um contexto académico onde dinâmicas académicas e sociais já estavam em curso (i.e., aulas a decorrer, primeiros contactos e apresentações com o corpo docente, o estabelecimento de ligações entre pares).

Os dados sugerem que o processo de aprendizagem também depende do perfil do/a estudante fazendo-se notar as dificuldades acrescidas de estudantes-trabalhadores/as, sugerindo que as abordagens pedagógicas preconizadas devem-se adequar não só às características académicas, como também contextuais dos/as estudantes. Como tal, destaca-se a necessidade do ES assegurar condições propícias à permanência de estudantes com dificuldades de conciliar os estudos com a sua atividade profissional. A possibilidade de intensificar o ensino à distância

USC DE COMPOSTELA

seria uma forma de tornar o ES mais inclusivo, mitigando barreiras impeditivas da sua permanência no ES.

Para além disso, certos/as estudantes destacaram dificuldades de adaptação académica devido às dificuldades que enfrentaram inerentes às longas deslocações que precisavam realizar entre a sua residência e o local de estudo.

De facto, a expansão do acesso ao ES não se pode resumir a uma questão de políticas de admissão de estudantes, deve também ter em conta questões que assegurem a qualidade da adaptação e flexibilidade do sistema educacional (Haltia et al., 2022). Tal como preconiza Almeida (2019), a preocupação institucional com o acolhimento dos/as estudantes é muito importante para que a adaptação ao ES seja bem-sucedida. Nessa medida, questiona-se até que ponto o ES promove condições favoráveis à adaptação académica de estudantes que entram na 2.ª fase e estudantes-trabalhadores/as.

5.2.5. Adaptação ao estudo

A adaptação ao estudo refere-se ao modo como o/a estudante lida com o trabalho fora do contexto de sala de aula, no que concerne à gestão do estudo autónomo (e.g., trabalhos de grupo, trabalho em casa, estudo autónomo).

Os/as estudantes que permaneceram e abandonaram o curso descreveram perceções positivas e perceções negativas na gestão do estudo autónomo. Houve quem se referisse a mais do que um aspeto (pelo que a soma pode ultrapassar os 100%), assim como quem não se referisse a todos os aspetos (pelo que a soma pode ser inferior a 100%).

5.2.5.1. Gestão positiva do estudo autónomo

Um número considerável de estudantes que permaneceram no curso (n = 15; 55.6%) relatou perceções positivas relacionadas com a gestão do estudo autónomo (i.e., ter-se dedicado mais ao estudo por ter percecionado falta de bases; ter-se aplicado para ter o estudo em dia; ter uma postura de bastante interesse e curiosidade nos estudos; ter-se dedicado bastante ao estudo desde o primeiro dia; ter-se esforçado para conseguir bons resultados), o que os/as levou a uma adaptação positiva ao estudo.

O exemplo seguinte mostra que um/a destes/as estudantes sentiu necessidade de se dedicar mais ao estudo por ter percecionado falta de bases. Esse esforço adicional parece ter favorecido positivamente a sua adaptação ao estudo:

> "…no início foi um bocado difícil porque em quase todas as disciplinas a teoria já começava num nível como se nós já tivéssemos certos conhecimentos porque pronto, este curso é o nível 5, supõe que as pessoas vinham por exemplo do secundário, de cursos profissionais, e que já tinham algum conhecimento, o que não era o meu caso. Então ao início foi um bocado difícil, tive que basicamente estudar mais do que os meus colegas porque eles já tinham esse conhecimento que eu não tinha." (PC_2_29)

Um número expressivo destes/as estudantes (n = 11) referiu ter-se aplicado para ter o estudo em dia, como exemplificam as duas citações seguintes:

> "E mesmo em casa a estudar […] eu continuava em casa a estudar como se fosse o último dia. Eu aqui em casa era uma batalha todos os dias sempre

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> que tinha testes, eu entrava em parafuso porque para mim era sempre o último dia porque eu estava naquela «Eu não quero ir a recurso. Não quero ir a exame da época normal, eu não quero. Eu quero fazer tudo por frequências», e para mim desde sempre foi como se fosse o último dia." (PC_2_06)
> "…sempre que tivesse tempo estudava, quando saía matéria estudava um bocadinho para estar sempre dentro do assunto." (PC_2_27)

Ao constatar a exigência do curso, um/a destes/as estudantes referiu ter percecionado necessidade de se dedicar mais ao estudo autónomo e, dessa forma, conseguiu melhorar o seu desempenho académico:

> "…o primeiro ano, mais propriamente o primeiro semestre, é complicado que uma pessoa vem do secundário e não está bem habituada ao que é o nível superior […] maior parte pensava que aquilo ia ser fácil e que iam lá fazer aquilo como se nada fosse, chegavam lá e faziam as coisas e foi a tal coisa que também que me aconteceu, se calhar um bocadinho no primeiro semestre do primeiro ano, mas depois a partir daí comecei a ver que as coisas não eram assim tão fáceis e comecei a estudar. […] é tudo uma questão de hábito e uma questão de levar tudo a eito, que é para tentarmos compensar coisas que se calhar nem nós estamos habituados." (PC_2_33)

Perante a exigência do curso, quatro estudantes referiram ter percecionado a necessidade de encontrar métodos de estudo e, dessa forma, conseguiram uma adaptação positiva ao estudo:

> "…estive num curso profissional, então eu tive de me habituar a que as coisas fossem a um ritmo muito mais avançado, foi tudo muito mais rápido. Eu estava habituada a fazer as coisas, a ter um certo tempo. Aqui numa aula eu sou capaz de dar a matéria que eu dava numa semana. […] As primeiras semanas custou um bocado. […] mas, a partir da 2-3 semanas eu consegui arranjar os meus métodos, comecei a fazer resumos nos fins das aulas, a ler as coisas e consegui acompanhar." (PC_2_05)
> "…a matéria é muita e então temos de ter mais disciplina em tudo, mas acho que é bastante acessível porque eu também já era uma aluna bastante presente e sempre apontei tudo, por acaso nisso eu sou muito cuidadosa, já era. E agora claro na faculdade senti mesmo isso, mas como já era, não senti aquele impacto tão grande, é uma questão de acompanhar as aulas com apontamentos e eu não deixo escapar matéria, por isso também acho que foi uma adaptação fácil." (PC_2_07)
> "…tínhamos atividades para fazermos por casa, e eu tentava sempre aplicar-me, e depois pronto foi mais ou menos assim, estudar o conteúdo mais teórico, aplicar e repetir, e ir repetindo assim. […] manter aquele ritmo frequente de estudo e prática […] se mantermos esse ritmo acho que é relativamente fácil de acompanhar. Tem de haver apenas é persistência e se houver dúvidas, qualquer coisa os Professores também ajudam…" (PC_2_32)
> "…sempre que acabamos um dia de aulas temos que ir para casa rever, apontar aquilo que é mais importante, é no fundo estudar sempre todos os dias […] Tive que me adaptar a outro método de estudo [comparando com o secundário]". (PC_2_08)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Por já estarem habituados/as a realizarem trabalhos académicos, apesar do maior grau de dificuldade do ES, dois/duas destes/as estudantes referiram terem tido uma adaptação positiva na organização e gestão dos trabalhos académicos:

> "Sempre estive habituada a ter testes, a realizar trabalhos, por isso basicamente já estava habituada, não foi uma adaptação difícil…" (PC_2_31)
> "Correu bem. […] vim de um curso profissional, e então estava mais habituado à carga horária e à frequência dos trabalhos práticos a realizar. Mesmo assim, foi um salto de dificuldade, mas penso que não foi muito difícil mesmo assim." (PC_2_04)

Também houve estudantes que abandonaram o curso (n = 4; 50%) que relataram perceções positivas na adaptação ao estudo. Nesse contexto, foram descritos aspetos relacionados com a gestão do estudo autónomo (i.e., investimento e esforço dedicado ao estudo autónomo; ter facilidade na realização e apresentação de trabalhos).

Três destes/as estudantes mencionaram terem investido e dedicado esforço ao estudo autónomo:

> "…consegui adaptar bem. […] Só que tive de fazer uma pequena diferença, que foi ter de estudar um bocado mais do que fazia no secundário." (A_2_43)
> "…pensava que ia ter um pouco de dificuldades ao ingressar num curso técnico superior, mas achei acessível. Temos de nos esforçar e estudar, mas apenas isso." (A_1_18)
> "…já estava habituada aquele sistema de ter de estudar. […] o ritmo de estudo que eu já o tinha acho que me ajudou muito…" (A_2_47)

Um/a destes/as estudantes descreveu ter facilidade na realização de apresentação de trabalhos, o que favoreceu, positivamente, a sua adaptação ao estudo:

> "…como já tinha as bases para o curso a nível, não de programação, mas tudo o que era o resto de design a nível de programas e tudo, eu já me safava bem e pronto já sabia como é que funcionava tudo foi só, tive que a nível de prazos, pronto estar mais organizado para fazer os trabalhos porque levava tempo, não é? Mas não tive assim grandes dificuldades em apresentar os trabalhos e fazê-los." (A_2_25)

5.2.5.2. Gestão negativa do estudo autónomo

Um número considerável de estudantes que permaneceu no curso (n = 12; 44.4%) relatou perceções negativas relacionadas com a sua gestão no estudo autónomo (i.e., ter-se aplicado pouco no estudo; falta de uma planificação do tempo de estudo; pouco tempo disponível para investir no estudo; não ter um método de estudo; sentir pressão por ter de estar sempre a estudar para não acumular matéria), o que os/as levou a ter uma adaptação negativa ao estudo autónomo.

Quatro destes/as estudantes referiram terem-se aplicado pouco no estudo (i.e., dificuldades iniciais por se ter desleixado; não gostar de estudar sozinho/a; falta de interesse; por falta de estudo não teve aprovação a certas UC):

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> "…de início foi complicado. Uma pessoa está muito habituadinha a ter os apontamentos, todinhos, dos professores, no Secundário. Uma pessoa nunca, nunca pensa que é, que é mais que o professor estar ali a falar, explicar tudo, não é? Nós temos de estar ali a prestar atenção e, se quisermos tirar boas notas, temos mesmo de estar a tirar ponto por ponto, senão, não passamos, digo eu. Porque, de início é «vou levar as folhas, deve ser suficiente», mas não é nada, não tem nada a ver com isso. Devemos estar mesmo focadas, se quisermos tirar os apontamentos todos. […] tive de me adaptar, porque ou me adaptava ou, então, ficava para trás. E então, foi uma forma de abrir os olhos e «é isso que eu quero, é isso que eu vou fazer, tenho de estudar, vamos, vamos estudar». [No início] teria, sem dúvida, me dedicado mais. Talvez não andava com tantas brincadeiras, com tanto desleixe como tive de início." (PR_38)
>
> "…podia estar a ir melhor. [Deixei UC em atraso por] falta de estudo. Eu não gosto de estudar. Não, eu não gosto. Eu gosto de estudar quando tenho vontade de estudar, agora estudar, porque tem de ser não, não vai, não dá. […] o mais difícil para mim foi ter de estudar sozinha, porque eu estudando sozinha, eu não consigo estar sozinha. Tenho de ter sempre alguém ali ao lado para que eu possa conversar, tirar ideias e desenvolver para, nem que seja, para interagir com a pessoa, para passar ideias. E eu acho que isso é mais complicado para mim, porque este ano eu já consegui passar as cadeiras de Contabilidade não só por estudo, mas também porque [estudei com] colegas […] estudamos todos juntos e conseguimos todos passar às cadeiras do primeiro ano." (PR_36)

Dois/duas destes/as estudantes apontaram a sua falta de planificação do tempo de estudo (i.e., dificuldade em gerir o estudo para testes com marcações muito próximas; falta de organização no tempo de estudo) que afetou negativamente a sua adaptação. O exemplo seguinte mostra como os atributos pessoais de um/a estudante afetou a adaptação ao estudo:

> "…desleixei-me um bocado, digamos. […] podia ter melhorado a minha gestão do tempo e horas de estudo […] a organização não é o meu ponto forte…" (PR_35)

Dois/duas destes/as estudantes refeririam terem tido pouco tempo disponível para investir no estudo, bem como para realizar trabalhos em grupo (i.e., ter de conciliar os seus estudos com o exercício de uma atividade profissional) o que levou a uma adaptação negativa ao estudo, tal como exemplifica a seguinte citação:

> "…os professores não têm muita noção que há pessoas, lá, que trabalham à parte também, e sobrecarregam-nos com trabalhos […] Chegando, por vezes, a ter 2 trabalhos por semana […] para alguém que, desculpe a expressão, não faz nada e só está a fazer o CTeSP, tem facilidade em fazer, mas, por exemplo, eu que faço as minhas 8 horas diárias de trabalho, mais depois o CTeSP à noite, não tenho muita possibilidade de arranjar um tempo para fazer trabalhos, e sobretudo, em trabalhos de grupo encontrar um tempinho para que toda a gente esteja livre, pronto, é complicado. […] pouco estudei. Sem ser aos fins de semanas, pouco estudei [devido à] minha falta de tempo. Não posso dizer que teria melhor maneira de gerir meu tempo. Porque não tinha. Não tinha melhor maneira de gerir o meu tempo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> Eu acordo, eu trabalho das 8 às 4:30, depois o CTeSP é das 6:30 às 11:30. E, das 4:30 às 6:30, estou eu a ir para [nome da localidade onde tinha aulas]. São 40 km para ir e 40 km para voltar. Óbvio que uma pessoa não vai pela autoestrada, senão era um acréscimo de portagens. Vai pela estrada nacional, anda mais devagar. Se uma pessoa tem tempo… vá, chega 1 hora antes da hora, uma pessoa só estaciona o carro e chega o banco para trás e quer descansar um bocadinho…". (PR_40)

Por não terem um método de estudo, três destes/as estudantes referiram perceções de uma adaptação negativa ao estudo (i.e., dificuldade em aprofundar o estudo, estruturar um plano de estudo autónomo; não ter esse hábito no secundário):

> "…não me vejo a estudar tantos anos […] eu não gosto tanto de ficar, estudar, estudar, estudar […] a dificuldade que senti mais, talvez foi na estrutura de estudos, Né? De fazer o meu plano de estudos e estudar cada matéria, de forma correta, né? Para mim, foi mais essa parte, de estrutura dos estudos, Né? Dos estudos em casa." (PR_34)
> "[Tenho dificuldade em acompanhar as aulas e] estudar, porque eu também vim de um curso profissional onde isso não era tão necessário, aqui estudo todos os dias, mas mesmo assim ainda tenho certa dificuldade." (PR_03)

Um/a destes/as estudantes mencionou ter percecionado maior pressão na gestão do estudo autónomo, por ter de dedicar mais tempo ao estudo, comparativamente ao que fazia no ensino secundário, e, por isso, percecionou maiores dificuldades iniciais:

> "…sentimos aquela pressão inicial de sair do secundário para depois ir para o ensino superior. Obviamente que a pressão aumenta e o tempo de estudo também, tudo em si vai aumentando, mas acho que é uma coisa gradual e que, por exemplo neste último semestre, até correu melhor, porque o primeiro é sempre aquele choque inicial. […] [No primeiro] é sempre aquela fase de habituação, é tudo novo […] foi muito mais pressão, isso sim, estar sempre a estudar constantemente, porque pronto tem de ser, a matéria começa a acumular imenso." (PR_11)

Também estudantes que abandonaram o curso descreveram aspetos negativos na gestão do estudo autónomo. Cinco estudantes (62.5%) relataram perceções negativas relacionadas com a gestão do estudo autónomo (i.e., carga de trabalhos muito exigente; dificuldades na cooperação entre alguns/mas elementos em trabalhos de grupo; dificuldades na gestão do estudo autónomo).

Dois/duas destes/as estudantes descreveram dificuldades de adaptação ao estudo pela carga de trabalhos muito exigente:

> "Depois foram muitos trabalhos em cima da hora. [Maior dificuldade] Foi mesmo a realização dos trabalhos […] os trabalhos eles eram muitos, logo de início […] foi muito exigente percebe?" (A_1_17)
> "…mesmo não acabando esse projeto tinha que parar esse projeto, mudar completamente o meu raciocínio, e passar para o outro projeto porque senão, digamos assim, os deadlines começavam a chegar e era difícil." (A_1_15)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Um/a destes/as estudantes mencionou dificuldades relacionadas com a cooperação em trabalho de grupo, o que condicionou, negativamente, a adaptação ao estudo:

> "E era um trabalho de grupo, e eu e a minha colega, éramos 3, e a outra, basicamente, sempre que era para reunir, ou não podia, ou então reunia […] mas não participava." (A_2_47)

Quatro destes/as estudantes descreveram que percecionaram dificuldades na gestão do estudo autónomo, tal como demonstram as seguintes citações:

> "…não foi muito fácil gerir. […] senti uma pressão enorme […] a pressão e o tempo que eu tinha de dedicar para ter essas notas. […] As maiores dificuldades para mim foi mesmo a gestão que eu tinha de fazer do tempo e de todo o conhecimento…" (A_1_15)
> "…eu tinha coisas atrasadas para passar em casa […] e depois tipo chegava a casa, não conseguia meter aquilo no computador, ia descansar, queria estar na minha, e depois deixava acumular percebe? o tempo passava pronto, basicamente desleixei-me muito, deixei andar." (A_1_17)
> "…a maneira como eu geria o meu próprio tempo […] dedicava muito tempo à parte de fora e não muito ao tempo de estudo […] o convívio com a turma, as saídas e aproveitar realmente o verdadeiro clima da universidade, eu dediquei muito tempo a isso e às vezes os estudos escapavam um bocadinho." (A_1_21)

Perante os desafios da adaptação ao estudo, 18 destes/as estudantes que permaneceram no curso descreveram sugestões para ultrapassar tais desafios, relacionadas com a persistência e empenho dos/as estudantes nos seus cursos (i.e., atenção e assiduidade; disciplina focada em terminar o curso; empenho e investimento nos estudos desde o início; não ter receio de pedir ajuda; persistir no estudo e lutar pelo que querem; desenvolverem aprendizagens com sentido prático). Nesse sentido, algumas perceções, como as que a seguir se apresentam, descrevem a importância da existência de uma disciplina no estudo, o que implica a assiduidade e a atenção às aulas:

> "Os cursos técnicos profissionais não são difíceis e, se as pessoas tiverem o mínimo de atenção, se frequentarem as aulas, conseguem fazer o curso muito tranquilamente. São cursos acessíveis, no fundo." (PR_39)
> "…para obter o sucesso, há que ter disciplina também. Uma disciplina mesmo focada em terminar o curso, em terminar os estudos." (PR_34)
> "Estudar muito, gerir bem o tempo. Acompanhar sempre bem as aulas, e mesmo achando que, se calhar, não precisa de ir participar uma teórica que não é obrigatória, porque, se calhar, não, não, leva falta. Digamos, acho que é seguir bem as aulas dos stores que depois vai ter muita facilidade nos exames de assim passa tranquilamente." (PR_35)

Um/a dos/as estudantes que permaneceu no curso salientou não só a importância da existência de empenho no curso, tendo também valorizado a experiência do ES em geral, percecionando os benefícios pelo investimento nos estudos:

> "…isto é como qualquer coisa na vida, é que se empenhem muito, que

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> trabalhem porque, só dessa forma é que vocês vão ter um futuro sólido, garantido. Continuem sempre a trabalhar, é muito importante, […] invistam tanto quanto possam, porque isto é uma experiência, o ensino superior é uma experiência única, é muito diferente, vocês vão conhecer pessoas, pessoas maravilhosas. Ahmm…. e vai ser, vai ser algo assim inesquecível." (PC_2_01)

Alguns/mas destes/as estudantes referiram ser essencial a solicitação do apoio docente sempre que for necessário, não devendo existir receio de pedir ajuda se e quando necessitar:

> "Dediquem-se. Se acontecer ou se houver alguma dificuldade ou obstáculo, não tenham medo de pedir ajuda. Não tenham medo de expor a dúvida, não tenham medo de falar com os professores, porque eles mais do que ninguém, podem-nos ajudar. Dediquem-se muito. Não tenham medo." (PR_38)
> "…não pararem de praticar os conteúdos […] porque o ritmo é um bocado mais acelerado […] Tem de haver persistência e se houver dúvidas qualquer coisa os Professores também [ajudam]". (PC_2_32)
> "Se tiverem alguma dúvida, perguntem ao professor, perguntem ao colega. Procurem sempre informar, né?" (PR_34)

Vários/as destes/as estudantes recomendaram que os/as estudantes não percecionem maiores facilidades nas aprendizagens por ser uma formação CTeSP, descrevendo ser muito importante que se esforcem no estudo para conseguirem ser bem-sucedidos/as:

> "Estudar muito, não é por ser um CTeSP que tem de deixar andar, não é? […] não pensem que por ser um CTeSP e não uma licenciatura que é fácil, que não o é." (PC_2_28)
> "…não acharem que só por ser um curso técnico-superior profissional e não ser uma licenciatura que é mais fácil, que têm de estudar menos, que têm que se dedicar menos, e irem abertos a novas experiências, estudarem, aplicarem-se e pronto é isso." (PC_2_31)
> "…normalmente o conselho que eu dou é, normalmente, tem que se esforçar e ser focado naquilo que se faz, porque às vezes pensa-se que se vai para lá por ser um curso técnico-superior profissional, pensa-se que às vezes vai para lá e faz aquilo com uma perna às costas, mas não, é preciso esforçamo-nos, e quem vai fazer o nosso futuro somos nós e ninguém vai fazê-lo por nós. E muitas vezes eu digo que para termos também sorte, também temos de fazer pela nossa própria sorte, normalmente é sempre os conselhos que eu dou, e mesmo o meu lema de vida é sempre esse. A nossa sorte temos de fazer por ela, porque senão também ninguém vai fazer por nós." (PC_2_33)

Destaca-se a perceção de um/a estudante que, ainda que referisse que a «formação CTeSP é um curso como outro qualquer», acabou por o caracterizar como uma boa preparação para ciclos de estudo subsequentes:

> "Não levar isto para a brincadeira, é preciso estudo como outro curso qualquer, é uma boa preparação para a faculdade, ahh e é isto. É preciso levar mesmo a sério." (PC_2_30)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Alguns/mas destes/as estudantes referiram a modificação de certos hábitos, adquiridos no ensino secundário, como forma de alcançar o sucesso académico no CTeSP:

> "E [sugestões] para os meus colegas é deixar os hábitos do ensino secundário em relação ao estudo." (PR_13)
> "...ir muito com uma mente bastante aberta […] ter presente na mente que aquilo que vão aprender no CTeSP e que vão para a faculdade aprender, em parte, não tem nada a ver com aquilo que estão a aprender no secundário, nem que seja só no sentido de fazerem um simples trabalho de faculdade. Não podem ir com aquela mentalidade de secundário que têm que por aquilo tudo muito bonitinho e que mais não sei quê… tem de ser coisas bem mais práticas. Sim, têm de pensar num sentido muito mais prático do que num sentido de apenas «eu tenho de estudar isto», que é o que na Secundária nos dizem, e que nos fazem fazer, fazem pensar que é «eu tenho de saber isto tudo», «eu tenho de estudar isso tudo porque tenho um teste». Acho que, nesse sentido, pelo menos quem vai agora para a faculdade, tem de ir com uma mente muito mais prática do que só olhar para os livros, digamos assim." (PR_37)

Na adaptação ao estudo, foi possível observar padrões diferenciadores no modo como os/as estudantes lidaram com a gestão do estudo autónomo (i.e., fora do contexto das aulas). Por exemplo, no caso da permanência, os/as estudantes com perceções positivas de gestão de estudo autónomo (n = 15; 55.6%) referiram ter dado conta que teriam de investir maior esforço e dedicação ao estudo autónomo, comparativamente àquilo que estavam habituados no secundário. A sua maioria (n = 13) conseguiu permanecer e concluir os seus cursos na duração normal prevista (i.e., 2 anos). Já os/as estudantes com perceções negativas de gestão de estudo autónomo (n = 12; 44.4%) revelaram terem investido pouco esforço e dedicação ao estudo autónomo. A sua maioria (n = 10) não conseguiu concluir o curso em dois anos.

Estes resultados sugerem que existe uma relação entre o investimento e esforço dedicado ao estudo autónomo e o desempenho académico. Tal pode fazer a diferença na perseverança académica, vista como tendência para o/a estudante concluir as atividades académicas de forma oportuna e completa, com a maior competência que lhe é possível (Farrington et al., 2012). Enquanto certos/as estudantes conseguiram assumir uma postura de autonomia e de responsabilidade na condução do seu estudo tendo sido bem-sucedidos no desempenho académico, outros/as estudantes tiveram dificuldade na gestão do estudo autónomo com efeitos negativos no seu desempenho académico.

A falta de investimento e esforço dedicado ao estudo autónomo parece associar-se a (a) questões motivacionais (não gostar de estudar; ter-se desleixado), (b) a questões cognitivas e académicas (i.e., por falta de bases; ter dificuldades em acompanhar a matéria, mesmo estudando todos os dias), assim como (c) a questões económicas (i.e., ter de conciliar os estudos com uma atividade profissional). Assim, destacam-se certos atributos pessoais e/ou contextuais dos/as estudantes que parecem ter facilitado, ou inibido, a sua adaptação ao estudo (e.g., a motivação para o estudo; a organização pessoal; trabalhar durante a frequência do curso). Estes dados sugerem que estes/as estudantes poderão necessitar de apoio adicional para desenvolverem estratégias para superar as dificuldades, nomeadamente na gestão do tempo de estudo autónomo e no estabelecimento de metas, tal como preconizam (Willems et al., 2021).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.2.6. Adaptação pessoal e emocional

Esta categoria refere-se à natureza das emoções vivenciadas nos primeiros tempos da adaptação ao ES (i.e., emoções positivas; emoções negativas).

Os/as estudantes que permaneceram e que abandonaram o curso descreveram aspetos relacionados com as emoções vivenciadas tendo sido identificadas emoções positivas e emoções negativas, o que foi codificado como fatores de adaptação pessoal e emocional.

Houve quem se referisse a mais do que um aspeto (pelo que a soma pode ultrapassar os 100%), assim como quem não se referisse a todos os aspetos (pelo que a soma pode ser inferior a 100%).

5.2.6.1. Emoções Positivas

Na sua adaptação pessoal e emocional a maioria dos/as estudantes que permaneceram no curso (*n* = 20; 74.1%) descreveram emoções positivas (i.e., tranquilidade; satisfação; prazer; orgulho; felicidade; bem-estar global ou específico) refletindo uma adaptação positiva.

Sete destes/as estudantes descreveram a sua satisfação pelo percurso parecendo sentirem-se realizados pelas aprendizagens desenvolvidas:

> "…foi um bocado difícil, mas acho que valeu a pena todo esforço." (PC_2_29)
> "Posso dizer que foi um bom percurso, até agora fiz todas as cadeiras, passei muito bem, algumas deram-me muito que fazer, muito que estudar, mas tenho um bom balanço e agora com o estágio também foi, tive muito bom aproveitamento. […] sinto que é missão cumprida, que consegui obter vários conhecimentos." (PC_2_27)
> "…foi um percurso bastante bom, consegui ter boas notas, tive sempre interesse em continuar o curso, nunca pensei em desistir nem nada disso, por isso um balanço geral é bastante positivo…" (PC_2_31)

Três destes/as estudantes referiram perceções relacionadas com o prazer em adquirir novos conhecimentos. Por exemplo, as seguintes citações descrevem, globalmente, o gosto e a curiosidade dos/as estudantes desde os primeiros tempos do ES.

> "…fui mesmo para o curso com bastante interesse e com bastante curiosidade em perceber como é que funcionava tanto o método de ensino dos professores na ESTG, como o querer conhecer novos colegas. Eu acho que gostei mesmo muito do meu primeiro mês de aulas, e de todos os outros, mas o primeiro mês realmente foi bastante curioso […] Estou a pensar ir para a licenciatura de ciências empresariais, que é o que eu agora me vejo a fazer no futuro." (PC_2_12)
> "…gosto bastante da exigência também, porque eu sou uma pessoa também que gosta de desafios e gosta de algo mais difícil para poder aprender com mais clareza […] assim ganha piada à coisa porque não gosto de algo que seja claro, gosto desvendar aquilo, para poder mesmo saber aquilo que estou à procura, e então o ensino superior oferece isso porque é, é bastante exigente, não mostra logo clareza, e é preciso um, um trabalho grande, individual da nossa para podermos estudar e melhorar as nossas

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> competências.” (PC_2_08)

Dois/duas destes/as estudantes demonstraram orgulho quanto às suas escolhas e ao percurso académico:

> “…eu estou bastante feliz e orgulhosa da escolha, acima de tudo …” (PC_2_07)
> “…eu sinto que é um curso do qual eu gosto mesmo, e estou já a pensar no dia 6 de outubro que é quando vou começar, para continuar este percurso do qual me tenho orgulhado do que eu fiz até agora, e espero continuar a orgulhar-me do que vou fazer daqui para a frente.” (PC_2_12)

Dois/duas estudantes mencionaram emoções de felicidade pelo seu desempenho académico e pela oportunidade de estudar coisas que sempre gostou, como evidencia, o exemplo seguinte:

> “Tive oportunidade de estudar várias coisas que sempre gostei e pronto tendo a oportunidade para isso sinto-me bastante contente.” (PC_2_30)

Seis destes/as estudantes descreveram perceções relacionadas com um sentimento de bem-estar global ou específico (i.e., sentir-se bem e confiante; sentir-se bem pelo seu desempenho académico; sentir-se bem e confiante pela sua evolução), como exemplificam as seguintes citações:

> “Se é isso que eu quero mesmo para minha vida e quero seguir no futuro, tive de me adaptar 100% e estar disponível para qualquer obstáculo. [Sinto-me] Cansada, mas bem. Alguns dias, exausta, porque eu veio a época de exames, mas bem, também.” (PR_38)
> “Bastante bem. [tom de voz positivo] sinto-me bem, tanto a nível do curso, como a nível pessoal, sinto-me melhor comigo mesma porque consegui curar essa minha barreira de sair da minha zona, como disse há pouco, e ajudou-me em várias coisas.” (PC_2_05)
> “Sinto-me, sinto-me bem. Sinto-me confiante, tenho é que agora me esforçar ainda mais porque estou numa fase assim gradual, comecei assim com notas, não foram más, mas foram boas digamos, mas quero neste último semestre melhorar ainda mais, e agora quero ver se neste próximo ano letivo melhoro ainda mais, que é para depois no estágio, que é onde vale mais os nossos pontos académicos para a média, poder tirar ainda melhor ou talvez a nota máxima.” (PC_2_08)

Cinco estudantes demonstram satisfação pelo desenvolvimento da sua autonomia e independência (i.e., ter conseguido sempre tratar dos seus assuntos; ter assumido responsabilidades na gestão das despesas; ter sabido lidar com a independência), tal como exemplificam as seguintes citações:

> “…para mim sempre foi fácil iniciar a adaptabilidade […] sempre consegui tratar dos meus assuntos…” (PC_2_33)
> “…tive de arranjar um quarto. Tive de gerir mais as minhas despesas, e foi um bocadinho aumento de responsabilidades. […] e correu tudo bem.” (PC_2_04)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> "…nunca tinha morado sozinha, tive de fazer tudo [riso] sozinha, as compras, ir para a escola acordar àquela hora específica por mim e não ter alguém caso eu adormeça. Os primeiros dias custou sempre mais um bocado […] comecei a ser extrovertida, comecei a ter de tratar das minhas coisas sem ter de depender de alguém, por isso acho que / o facto de ir ao ensino superior ajudou-me bastante, talvez se não tivesse ido neste momento ainda estava assim um bocado "Não gosto. Não vou. Deixem-me ficar" [risos]. Foi um empurrão para eu sair da minha zona de conforto, por isso foi bastante bom para mim." (PC_2_05)

Dois/duas estudantes referiram que perante o desafio da adaptação ao ES tiveram de saber lidar com as suas emoções. A gestão favorável das suas emoções afetou positivamente a sua adaptação pessoal e emocional:

> "…pensei assim mesmo realmente em desistir […] lá me acalmei porque eu quero realmente acabar este curso, porque sei que se acabar este curso, vai-me dar muita coisa positiva." (PR_03)
> "Houve momentos em que eu achava que realmente que não ia conseguir […] eu estar a fazer um curso em que eu não me sentia bem, mas entretanto estes sentimentos passaram, porque eu, porque eu depois comecei, é assim embora eu tinha, tinha estes sentimentos, eu tento sempre pensar de forma muito positiva, começo logo a fazer uma lista de pontos positivos, e estes pontos positivos começaram a, a ser assim mas reforçados, consoante ahm ahm o meu grupo de amigos que ia aumentando […] Então simplesmente arregacei as mangas e «Tenho que continuar, tenho que continuar»." (PC_2_01)

Nove estudantes que abandonaram o curso (30%) também referiram emoções positivas relacionadas com a adaptação pessoal e emocional *(*i.e., bem-estar; orgulho; orientação), tal como exemplificam as citações seguintes:

> "…senti-me bem. É como tinha dito, os professores sempre ajudaram no que precisava. Os colegas tinham bom ambiente também, de estudo e de lazer. Sim, foi uma boa experiência na [nome IES]". (A_2_41)
> "…foi um desafio que aceitei, não o levei até ao fim, mas acho que o que fiz que foi bem feito. E gostei bastante. Sentia-me bem, porque pronto também já conhecia algumas pessoas lá da faculdade." (A_2_42)
> "…não me sinto arrependida, não. Sinto-me orgulhosa de mim mesmo por ter conseguido chegar onde cheguei. Embora não tenha conseguido passar logo no exame nacional, tive de ir para um CTeSP, mas sinto que essa decisão de ter ido para um CTeSP favoreceu, depois, um bocado, porque fez-nos ver, a mim, principalmente, certas matérias, certos temas que eu nunca tinha pensado, e agora vejo as coisas, totalmente, com outros olhos em relação aos idosos." (A_2_47)

Quatro destes/as estudantes descreveram perceções de bem-estar global pelo modo como construíram e vivenciaram a experiência de ES (i.e., ser livre e responsável pela condução do seu percurso académico; ter oportunidade de crescimento pessoal e desenvolver um sentido de vida; ter de sair da sua zona de conforto, pressupondo a capacidade de autocontrolo na gestão das emoções e no desenvolvimento de independência):

> "…cresci muito lá. Comecei a […] ver o que eu queria, e o que não ia querer, o que é que tinha de fazer, o que é que não tinha. Acho que começas a crescer muito. […] começa a haver outra expetativa de vida." (A_1_26)
> "…o senso de responsabilidade que é ingressar num projeto destes digamos assim, sem qualquer encarregado de educação, uma pessoa que faça as coisas por nós, é interessante." (A_1_15)
> "…a liberdade que os estudantes têm, a liberdade de escolher o que fazer, e decidirem por si próprios." (A_1_16)
> "…chegar lá [à IES] e não ter ninguém que me pudesse apoiar, custou um pouco às vezes sair do nosso conforto […] ao mesmo tempo é bom, é bom sair da nossa zona…" (A_1_18)

5.2.6.2. Emoções Negativas

Na sua adaptação pessoal e emocional alguns/algumas estudantes que permaneceram no curso (*n* = 10; 30%) descreveram emoções negativas, (i.e., desorientação; desleixe; exaustão; nervosismo e ansiedade; receio e stress) refletindo uma adaptação negativa ao ES.

Nos primeiros tempos de ES, três destes/as estudantes referiram perceções de desorientação (i.e., sentir-se desorientado/a e perdido/a; sentir-se à deriva; desamparado/a).

No exemplo a seguir, um/a estudante, que teve de se adaptar à circunstância de ficar longe da família (por ser deslocado/a) mostrou que só no final do primeiro mês de frequência de aulas é que conseguiu encontrar-se no seu propósito, o que ele/a apresentou como sendo um período prolongado:

> "Foi muito confuso, como se costuma dizer, parecia uma «barata tonta», de um lado para o outro [riso]. Talvez só na última semana do primeiro mês é que eu me sentei e pensei «Finalmente eu sei o que é que estou a fazer. Já não estou aqui perdida.» Foi uma experiência muito diferente do que eu estava habituada. Eu pensei nisso antes de me candidatar eu disse «Vou ter de me habituar por mim, vou ter de fazer tudo por mim, não posso estar a depender de ninguém, a não ser que seja algo que não dependa, de que esteja além das minhas capacidades, mas tenho de fazer tudo por mim», então eu já tinha na minha cabeça as coisas, mas foi assim um pequeno choque. O primeiro dia foi… custou-me a chegar lá ficar sozinha não por mim, mas por causa do meu irmão pequeno, que ele saiu da minha beira a chorar, por isso aquela semana eu mandei a pensar naquilo, mas no final correu tudo bem, por isso [riso]." (PC_2_05)

Um/a estudante demonstrou ter uma recordação ainda muito presente das vivências do seu primeiro dia de aulas, em que se sentia muito desorientado/a e ansioso/a parecendo ter sido fundamental o apoio de colegas no seu acolhimento:

> "…eu sei exatamente como correu, foi o meu primeiro dia […] a minha mãe levou-me, acompanhou-me ao Politécnico, que eu já estava tão nervosa, que tinha de vir com ela, eu tinha medo de me perder porque não conheço a [localidade da IES]. […] vinha a tremer, e depois, entretanto tivemos de nos despedir claro, porque ela não ia ficar comigo,
> e eu não sabia sequer onde é que era a minha sala, eu já estava naquela de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> «Eu vou perguntar, vou perguntar a 50 pessoas, onde é que é a minha sala». Estava completamente desorientada. E então por acaso havia um grupo de meninas que tinha visto que eu estava assim meio desamparada, porque eu estava a andar de um corredor para o outro, e elas já me tinham visto passar, umas três vezes no corredor. Então uma delas levantou-se, e perguntou-me que o curso é que eu era, e eu disse que o meu curso era de gerontologia, e ela sorriu, começou-se a rir, e disse-me que elas também pertenciam a esse grupo e fui com elas. […]" (PC2_01)

Dois/duas destes/as estudantes percecionaram algum desleixe na sua adaptação pessoal e emocional ao ES. Destaca-se a perceção de um/a dos/as estudantes, que referiu ter tido alguns problemas pessoais que afetaram a sua motivação, reconhecendo desleixe na assiduidade às aulas:

> "Tem corrido na medida do possível, acho que é o que posso dizer, na medida do possível. Acho que é a melhor descrição até agora. tenho-me sentido, por vezes motivado, por vezes desmotivado, né? Mas, nestes últimos tempos, estou mais desmotivado do que motivado para fazer alguma coisa, para ser sincero. Foram alguns problemas que aconteceram que me afetaram de certa forma, então preferi dar uma pausa, a nível do curso. E estou a andar, estou, estou a andar mais ausente das aulas nestes tempos." (PR_34)

Três destes/as estudantes demonstraram exaustão (i.e., ser esgotante, psicologicamente ter de conciliar os estudos com o exercício de uma atividade profissional; cansaço pela novidade do ES, por não estar numa IES e não ter relação com a turma):

> "…no final do primeiro semestre quando já estava tipo, já estava cansada, e depois também havia áreas, cadeiras do curso que eram assim mais complicadas, e depois eu pensava «Eu quero mesmo fazer isto para o meu futuro? Não sei». Acho que era mais o cansaço a falar por si, e como aquilo era novo e depois também lá está sentia aquela diferença de que não estava na faculdade, e também em relação com os meus colegas de turma não era assim nada extraordinário…" (PR_11)

Houve quem identificasse nervosismo e ansiedade nos primeiros tempos de frequência académica, mas tenha evidenciado a importância da construção de relações com colegas como forma de ultrapassar as suas dificuldades de adaptação pessoal e emocional:

> "…nos primeiros dias foram assim um bocado ansiosos e nervosos, muito mesmo, porque era uma coisa nova, e sem ter amigos nenhuns, que isso foi uma das principais dificuldades, de pensar, não é? Foram tempos um bocado difíceis. Mas depois começamos logo a ganhar amigos e a gostar de lá…" (PC_2_07)

Um/a estudante referiu ter sentido receio nos primeiros tempos de adaptação ao ES, não propriamente pela frequência das aulas em si, mas por todas as circunstâncias inerentes às deslocações para as aulas reconhecendo que certos atributos pessoais contribuíram para a sua adaptação pessoal e emocional negativa:

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

> "…aquele receio de ser tudo muito novo, aquela experiência de ir para o [localidade da IES], ir para o [localidade da IES] não estava habituada, tudo isso era um obstáculo para mim, sair e entrar no metro, eu acho que é mais nesse sentido, nesse meio, porque depois de estar lá e de estar a ter as aulas é tranquilo. […] eu faço sempre uma tempestade num copo de água […] E eu acho que a dificuldade é comigo própria, é achar que tudo vai ser difícil. E pronto, eu entro em stress. Por isso a dificuldade não é a própria universidade nem o próprio curso, é eu achar que não vou conseguir." (PC_2_06)

Um/a destes/as estudantes referiu ter percecionado um ambiente muito competitivo na sua turma levando-o/a a sentir-se stressado/a, afetando negativamente a sua adaptação pessoal e emocional:

> "…não entrávamos todos na licenciatura, eramos só alguns, os que tivessem melhores notas. […] Naquela turma é só competitividade. E eu não gosto disso. Portanto, isso para mim até era stressante. Foi por isso que eu também não me importei de reprovar o ano." (PR_36)

No que concerne aos/às estudantes que abandonaram o curso, um número expressivo de estudantes (n = 15; 75%) descreveu aspetos relacionados com emoções negativas (i.e., mal-estar; ansiedade; solidão e saudades de casa; sentimentos de altos e baixos; desanimo; desorientação; infelicidade; nervosismo; pressão; rejeição; revolta):

> "Eu não me sentia muito bem, pelo facto de ter que andar sempre com estes problemas todos e sempre a pensar que é que ia fazer, não me sentia 100%." (A_1_24)
> "…não me sentia muito bem naquele ambiente. […] Não me estava a dar nada de bom. Era muita, muita ansiedade." (A_1_46)
> "…não fazia muito sentido estar […] num curso que […] não me fazia feliz." (A_1_16)
> "…a falta de casa, porque eu também não vinha muita casa […] acho que foi uma bola de sentimentos que começou a surgir." (A_1_20)
> "Primeiro mês foi uma experiência assim um bocado louca, porque é assim eu nem sabia onde é que era, como é que era […] Senti-me confusa." (A_1_26)
> "…às vezes não me importava, outras vezes dava importância demais. Teve assim uns altos e baixos, um bocado grandes." (A_2_45)
> "…senti que estava assim um bocado até nervoso porque era a primeira vez que estava num estudo na Universidade, no ensino superior, e então estava assim um bocado até nervoso…" (A_2_25)

Dois/duas destes/as estudantes descreveram circunstâncias que poderiam contribuir para ultrapassar tais desafios (i.e., estar num estado mental e psicológico melhor; optar por um alojamento, em tempo de aulas, com mais pessoas; procurar o acompanhamento em serviços de psicologia), conforme exemplificam as citações seguintes:

> "…se eu estivesse num melhor estado mental, psicológico, talvez isso tivesse ajudado e conseguisse ultrapassar os obstáculos…" (A_1_46)
> "Se calhar tentaria arranjar um alojamento em que tivesse ou mais pessoas

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> ou alguém que me identificasse mais, e tinha ido mais vezes ao psicólogo para psicologicamente estar mais preparada para tal." (A_1_20)

Os resultados encontrados permitem dar conta que, na sua adaptação pessoal e emocional, os/as estudantes vivenciam uma ampla gama de emoções (i.e., positivas e negativas) que podem facilitar ou dificultar a sua adaptação ao ES.

No que concerne à permanência, dos/as 20 estudantes que referiram emoções positivas na sua adaptação pessoal e emocional, 15 conseguiram concluir os seus cursos e os/as demais permaneceram embora com retenção. Certos/as estudantes relataram emoções positivas, nomeadamente de satisfação, o orgulho, a felicidade e bem-estar pelo seu percurso académico, o que parece ter reforçado os níveis de confiança, motivando-os/as para continuar a progredir e melhorar o desempenho académico. Certas competências percebidas e realizações (e.g., ter conseguido tirar boas notas) parece ter aumentado o seu envolvimento académico (e.g., desejar continuar a melhorar) assim como a aumentar a sua crença de autoeficácia (Bandura, 1977), acreditando serem capazes de melhorar ainda mais o seu desempenho. Assim sendo, pode-se afirmar que as emoções positivas expressadas pelos/as estudantes parecem ter sido favoráveis à sua adaptação pessoal e emocional.

Já emoções negativas (i.e., desorientação, o desleixe, a exaustão, nervosismo, ansiedade, receio, stress) parecem ter dificultado o processo de adaptação pessoal e emocional dos/as estudantes ao ES. Porém, não se encontrou um padrão diferenciador no que toca ao desempenho académico pois, dos/as 10 estudantes (que permaneceram) que expressaram emoções negativas, cinco conseguiram concluir o curso no tempo previsto e cinco tiveram retenções. Dá-se o exemplo de estudantes que relembraram a ansiedade e o nervosismo sentidos nos primeiros momentos do ES e de como o apoio percebido dos/as colegas contribuiu favoravelmente para a sua adaptação pessoal e emocional. Neste aspeto, promover programas de mentoria nas IES (ou intensificar os já existentes) são iniciativas muito importantes para o suporte social e emocional dos/as estudantes (Sutter & Francis, 2022). Tendo em conta as assimetrias encontradas na participação social na vida académica de estudantes CTeSP (citada numa secção anterior) seria interessante reforçar e alargar relacionamentos de mentoria entre estudantes de diferentes cursos (i.e., CTeSP, licenciaturas e mestrados), que já existem em algumas instituições, estimulando as interações e a socialização entre os diferentes grupos estudantis. Evidências empíricas permitiram constatar os benefícios das ações de mentoria para os/as os/as estudantes que nelas participam (Lunsford et al., 2017). A mentoria no acolhimento dos/as novos/as estudantes que chegam ao ES pode ser benéfica para atenuar certas emoções negativas, como o nervosismo, a ansiedade e a desorientação percecionadas pelos/as estudantes de CTeSP nos primeiros tempos de adaptação ao ES, contribuindo para a sua integração académica e social.

Relativamente a estudantes que abandonaram o curso, no domínio pessoal e emocional foi predominante um sentimento global de mal-estar na adaptação dos/as estudantes ao ES evidenciado pela expressão de emoções negativas. Estes dados sugerem que, atempadamente, intervenções de apoio psicossocial e de orientação específica para o estudo poderiam, eventualmente, alterar o rumo seguido por estes/as estudantes. Tal como sugerem Van Bragt et al. (2011), é fundamental a criação oportunidades individuais que estimulem o crescimento psicossocial e a conscientização pessoal dos/as estudantes

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.3. SITUAÇÃO DE PERMANÊNCIA NO ES

Os/as participantes que se mantinham inscritos/as nos cursos (*n* = 27; 100%; PC_2, PR) descreveram diversos aspetos relacionados com: (a) motivos da permanência no CTeSP e (b) expetativas para o seu percurso após o CTeSP.

Assim, a categoria Situação de Permanência no ES é suportada por subcategorias relacionadas com os motivos da permanência no CTeSP e com as expetativas dos/as estudantes para o seu percurso após o CTeSP. Cada uma dessas subcategorias é composta por uma série de códigos. Na Tabela 29 pode-se ver a distribuição dos códigos, nas categorias mencionadas anteriormente.

Houve estudantes que se referiram a mais do que uma dimensão pelo que a soma pode ultrapassar 100%.

Tabela 29: Categorias e subcategorias da análise das respostas: permanência dos/as estudantes de CTeSP

Categoria	Subcategoria	Códigos	Total *n* (%)
Situação de permanência	Motivos da permanência no CTeSP	Interesse pela área científica e pelas aprendizagens	14 (51.9%)
		Perspetiva de empregabilidade	9 (33.3%)
		Oportunidade de ingresso numa licenciatura	8 (29.6%)
		Desempenho académico alcançado	3 (11.1%)
		Intenção em terminar o curso por já se ter inscrito	3 (11.1%)
		Relações positivas construídas	2 (7.41%)
		Influência familiar	2 (7.41%)
	Expetativas após o CTeSP	Prosseguir estudos no ES	16 (59.3%)
		Dúvidas sobre prosseguir estudos no ES	8 (29.6%)
		Não prosseguir estudos no ES	3 (11.1%)

Nota. *N* = 27.

5.3.1. Motivos de permanência no CTeSP

Esta categoria refere-se a motivos que levaram os/as estudantes de CTeSP a permanecer nos seus cursos. Os/as estudantes (*n* = 27; 100%) explicaram a permanência nos seus cursos identificando múltiplos motivos, nomeadamente: (a) interesse pela área científica e pelas aprendizagens (*n* = 14; 51.9%), (b) perspetivas de empregabilidade (*n* = 9; 33.3%), (c) oportunidade de ingresso numa licenciatura (*n* = 8; 29.6%), (d) desempenho académico alcançado (*n* = 3; 11.1%), (e) intenção em terminar o curso por já se ter inscrito (*n* = 3; 11.1%), (f) relações positivas construídas (*n* = 2; 7.41%) e (g) influência familiar (*n* = 2; 7.41%). É importar notar que houve participantes que apontaram mais do que um motivo de permanência no CTeSP, o que permite dar conta da multidimensionalidade dos motivos pela permanência no curso, podendo relacionar-se entre si.

5.3.1.1. Interesse pela área científica e pelas aprendizagens

A maioria dos/as estudantes (*n* = 14; 51.9%) referiu o interesse pela área científica e pelas aprendizagens como motivo para querer permanecer e concluir o mesmo (i.e., gostar da área científica; dos conteúdos curriculares do curso; ter motivação para prosseguir no curso), tal como exemplificam as citações seguintes:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> "…desde os meus 14, sempre me fascinei pela informática, por programação em si, por isso é algo que eu gosto mesmo e estou a gostar do curso. […] é algo que ainda está no meu coração, por isso ainda aqui estou [risos]." (PC_2_05)
> "Apaixonei-me. Simplesmente porque Recursos Humanos, gestão de pessoas é uma área que move muito com as pessoas. Depois, temos a contabilidade, que eu também adoro números, temos uma cadeira de contabilidade." (PR_38)
> "Sinto-me motivado, e de certo modo entusiasmado para continuar e para as próximas cadeiras que aí vêm, e tanto para o estágio também." (PC_2_04)
> "Eu sinto-me bem, sinto-me realizada, sinto-me satisfeita […] estou a gostar, estou a gostar imenso […] é aquele interesse por pessoas […] estou a gostar bastante do curso e pretendo continuar [tom de voz positivo] e ir para além disso." (PC_2_01)

As perceções dos/as estudantes evidenciam que as motivações intrínsecas, relacionadas com o interesse pela área científica e pelas aprendizagens (i.e., gosto por querer aprender e aprofundar os seus conhecimentos) foram muito influentes na permanência no curso escolhido. Tal parece remeter para a teoria da autodeterminação que postula que a motivação intrínseca reflete a propensão para a realização de tarefas, inerentemente pelo prazer e satisfação para aprender (Ryan & Decci, 2000).

5.3.1.2. Perspetiva de empregabilidade

Nove estudantes (33.3%) referiram-se à perspetiva de empregabilidade como motivo para permanecer no CTeSP (i.e., o curso ajuda a percecionar o futuro mercado de trabalho; queria trabalhar num laboratório e, por isso, as aprendizagens do curso o/a direciona nesse sentido; ter maiores possibilidades de emprego; aprender para conseguir qualificações para o emprego; percecionar os benefícios do estágio e das saídas do curso; o estágio curricular permite-lhe abrir portas para o futuro).

> "…porque era o que eu queria, e queria acabar e ir trabalhar, basicamente. Queria alguma coisa de mais técnico. Assim, eu queria trabalhar num laboratório, por isso acho que o curso me direciona a isso." (PR_35)
> "…temos um estágio de 4 meses, que, ao final do ano e meio, aqueles 4 meses ajudam a subir bastante a média e é uma mais-valia porque, no meu caso abriu-me portas para um estágio de verão, que parecendo que não, estou a abrir portas para o meu futuro. Foi mais por causa disso e o interesse em si." (PC_2_33)
> "…o curso acaba por nos ajudar bastante na parte de ingressar no mercado de trabalho e, nessa parte, ensina-nos bastante bem aquilo que vai ser a parte futura, quando começarmos a trabalhar." (PR_37)
> "Porque vejo futuro na área, vejo futuro na área, e é uma área … que abre muitas portas, tem muitas possibilidades." (PR_40)
> "…eu queria o nível 5 para depois conseguir ir trabalhar com mais qualificações..." (PC_2_27)
> "...receber o certificado no fim e ter a experiência de estágio." (PR_03)

O foco em concluir o curso, tendo em vista a qualificação para o ingresso no mercado de trabalho, está bem patente nas perceções destes/as estudantes. Tal faz sentido atendendo a que

se trata de uma formação superior de natureza profissionalizante (cf. Decreto-Lei n.º 65/2018 de 16 de agosto).

5.3.1.3. Oportunidade de ingresso numa licenciatura

Oito estudantes (29.6%) descreveram a oportunidade de poder ingressar na licenciatura (associada ao CTeSP) como motivação para a permanência no curso.

> "Para ingressar na licenciatura tenho que ter o curso concluído." (PC_2_28)
> "…quis concluir então este CTeSP para depois conseguir então candidatar-me à licenciatura [na área da hotelaria]." (PC_2_31)
> "…entrar para uma licenciatura. Querer-me formar e ter uma qualidade de vida melhor que, se calhar, os meus pais puderam ter, e ter a oportunidade de continuar a estudar, coisa que os meus pais não tiveram, e estão a dar-me a oportunidade de ter. […] Tenho sempre no horizonte uma licenciatura." (PR_36)
> "…para depois, futuramente, ingressar numa licenciatura, poder estar mais preparado, e com as equivalência do curso para as Licenciaturas integradas." (PC_2_08)
> "Eu quero permanecer porque as minhas possibilidades de emprego seriam maiores e também há a possibilidade de entrar numa licenciatura sem ter de fazer os exames nacionais." (PR_11)

Perante o desejo de ingressar numa licenciatura, estes/as estudantes perspetivaram uma trajetória académica com vista a alcançar tal meta académica. Tendo em conta que os/as titulares de diploma de CTeSP podem, depois, ingressar nos ciclos de estudos de licenciatura, através de um concurso especial próprio a si destinado, um dos critérios de admissão é o desempenho académico. Implicitamente, estes/as estudantes que descreveram a oportunidade de ingresso numa licenciatura, parecem ter antecipado o esforço que seria necessário despender para conseguir um bom desempenho académico, tendo em vista alcançar uma recompensa (i.e., reunir critério para aceder à licenciatura). A antecipação do efeito das suas ações reflete uma associação entre o desempenho e o resultado, motivando os/as estudantes na permanência e conclusão do CTeSP, o que parece alinhado com o encontrado na literatura (Deci, 1972).

5.3.1.4. Desempenho académico alcançado

A par de outras razões, três estudantes (11.1%) apontaram o desempenho académico alcançado como motivação para a permanência no curso, tal como exemplifica a citação seguinte.

> "…os meus resultados também estavam a ser bons, eu estava a gostar do curso, portanto decidi aplicar-me e levar o curso até ao fim, e acabou por correr bem." (PC_2_32)

De acordo com Ryan e Deci (2000, p.54), "estar motivado/a significa ser movido/a para fazer algo". Neste caso, os resultados académicos alcançados constituíram-se como fatores que contribuíram para aumentar a motivação dos/as estudantes, levando-os/as a aplicarem-se mais para concluir os seus cursos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.3.1.5. Intenção em terminar o curso por já se ter inscrito

Quando abordados/as acerca da razão da sua permanência no curso, três estudantes (11.1%) relataram a intenção em terminar o curso já que se tinham inscrito, tal como exemplificam as seguintes citações:

> "É uma pergunta difícil essa [motivo da permanência no curso]. Uma delas é porque já tenho o 1º ano completo e só falta um ano. Acho que essa é a principal sinceramente. Visto que já está um ano feito, porque não acabar o próximo?" (PR_10)
> "Pronto, as principais razões é porque já estou inscrito no curso e quero terminar o curso, né? É uma das principais razões." (PR_34)

A meio da sua trajetória académica, os/as estudantes relataram que, principalmente, aquilo que os/as movia a permanecer no curso era tão somente o percurso académico já realizado, o que sugere um comportamento relativamente não motivado. Ora, tendo em conta que comportamentos motivados refletem satisfação o que, por sua vez, pode conduzir ao sucesso, promoção e realização de metas académicas (Ramos, 2013), dada a aparente falta de motivação, tal pode colocar em risco a permanência dos/as estudantes no seu curso. Talvez isso justifique a circunstância desses/as estudantes terem tido, pelo menos uma, retenção nos seus cursos.

5.3.1.6. Relações positivas construídas

No âmbito da sua frequência académica, dois/duas estudantes (7.41%) descreveram que as suas relações positivas tiveram relevância na motivação pela permanência no curso, como mostra a citação seguinte.

> "Eu acho que é sem dúvida pela disponibilidade e pela simpatia de todos os docentes, porque acho que isso é uma coisa bastante importante, é sentir a união que temos entre alunos e professores, que eu achava que não iria ter numa faculdade. [a dimensão pequena da turma] eu acho que isto permite ter uma maior proximidade entre alunos e docentes, e eu noto que isso é uma coisa bastante importante..." (PC_2_07)

O ambiente académico experienciado entre estudantes e docentes (i.e., de disponibilidade, simpatia, união, proximidade) parece ter aumentado a motivação intrínseca de certos/as estudantes para a permanência no curso. Estes resultados permitem enfatizar o quão podem ser determinantes as características do contextos educativo para a permanência dos/as estudantes nos seus cursos.

5.3.1.7. Influência familiar

Apesar de não ter sido mencionado como motivo principal para a permanência nos seus cursos, dois/duas estudantes (7.41%) descreveram o efeito da influência familiar (i.e., querer valorizar o esforço e investimento do(s) pai(s) e/ou mãe(s) na sua educação) como razão para a sua permanência no curso.

> "[Sendo de Cabo Verde, vim para Portugal estudar] Também quero valorizar o esforço dos meus pais, por fazerem esse esforço, também, visto estar aqui inscrito no curso." (PR_34)

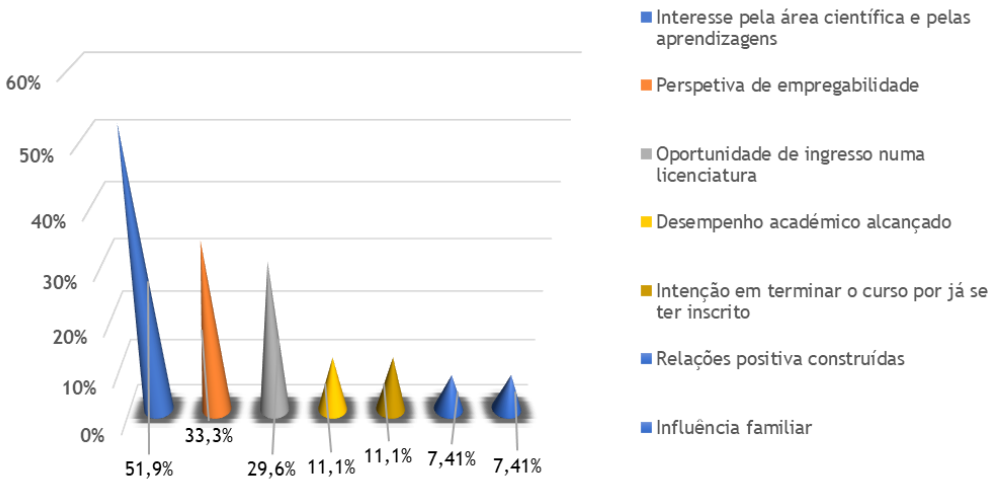
USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> "…também quero que os meus pais se orgulhem de mim, tendo em conta que eles não conseguiram ir mais além daquilo que eles gostariam, e eu gostava de lhes presentear com isso." (PC_2_01)

As perceções destes/as estudantes sugerem que, de algum modo, os seus comportamentos (i.e., permanência no curso) estão associados à influência familiar (e.g., obter a aprovação e o reconhecimento da família).

A Figura 26 sintetiza os principais motivos apontados para a permanência no curso de estudantes de CTeSP.

Figura 26: Motivos de permanência no curso



Fonte: Elaborado pela autora

Conforme se observa na Figura 26, as motivações de natureza intrínseca, relacionadas com o interesse pela área científica e pelas aprendizagens, constituíram-se como principal motivo para a permanência e conclusão dos/as estudantes de CTeSP nos seus cursos. Para além do interesse pela área científica e pelas aprendizagens, o desempenho académico alcançado, as relações positivas construídas, os efeitos da influência familiar constituíram-se como razões que vincularam os/as estudantes aos seus cursos, tal como o encontrado em outros estudos (García & Sánchez, 2005; García et al., 2016).

Adicionalmente, as questões vocacionais e de carreira, como o interesse de querer ingressar numa licenciatura e obter qualificação para aceder a melhores oportunidades de empregabilidade, foram razões apontadas para a persistência dos/as estudantes nos seus estudos, podendo evidenciar projetos vocacionais bem definidos e, concomitantemente, níveis acentuados de envolvimento académico (Casanova et al., 2018b).

Em suma, a motivação para a permanência no CTeSP pode servir para os/as estudantes alcançarem objetivos diversos, tais como: sentir prazer de aprender; alcançar boas oportunidades de empregabilidade (e.g., emprego bem remunerado); aumentar a qualificação académica (e.g., ingresso numa licenciatura) ou o de obter validação familiar (e.g., querer valorizar o esforço e investimento do(s) pai(s) e/ou mãe(s) na sua educação). Adicionalmente, o desempenho académico alcançado parece constituir-se como fator motivacional para a perseverança nos estudos, o que sugere que certos/as estudantes moldam a sua motivação (e.g.,

motivação para continuar no curso) em função das recompensas conquistadas (e.g., o desempenho académico).

Os dados refletidos na Tabela 30 permitem uma análise comparativa dos motivos de permanência no CTeSP entre estudantes que permaneceram e concluíram o curso em dois anos letivos (PC_2) e estudantes que permaneceram no curso com retenção (PR).

Tabela 30: Motivos da permanência no CTeSP de estudantes PC2 e PR

Motivos da permanência no CTeSP	**PC_2** *n* = 15	**PR** *n* = 12	Total PC_2 + PR *n* = 27; 100%
interesse pela área científica e pelas aprendizagens	12 (44.4%)	2 (7.41%)	14 (51.9%)
Perspetiva de empregabilidade	2 (7.41%)	7 (25.9%)	9 (33.3%)
Oportunidade de ingresso numa licenciatura	6 (22.2%)	2 (7.41%)	8 (29.6%)
Desempenho académico alcançado	3 (11.1%)	0 (0.00%)	3 (11.1%)
Intenção em terminar o curso por já se ter inscrito	0 (0.00%)	3 (11.1%)	3 (11.1%)
Relações positivas construídas	2 (7.41%)	0 (0.00%)	2 (7.41%)
Influência familiar	1 (3.70%)	1 (3.70%)	2 (7.41%)

Nota. N = 27. PC_2 - Estudantes que permaneceram e concluíram o curso em dois anos; PR - Estudantes que permaneceram nos cursos ficando retidos pelo menos uma vez.

A análise dos dados permite constatar que, para estudantes PC_2, motivações intrínsecas relacionadas com o interesse pela área científica e pelas aprendizagens (i.e., gostar da área científica; dos conteúdos curriculares do curso; ter motivação para prosseguir no curso) configurou a principal motivação para a permanência no CTeSP. Estes resultados estão alinhados com o sugerido por Kickert et al. (2022), que apontam que os/as estudantes aprendem melhor quando as tarefas de aprendizagem são consideradas interessantes, identificando-se com as mesmas.

Já para estudantes PR, o principal motivo da permanência no CTeSP relacionou-se com perspetiva de empregabilidade (i.e., motivação extrínseca). Há, portanto, diferenciação na natureza motivacional pela permanência no curso entre estudantes PC_2 E PR. De acordo com Harlen et al. (2003, p.169) "a motivação é um conceito complexo, intimamente alinhado com a vontade de aprender, e engloba autoestima, autoeficácia, esforço, autorregulação, lócus de controle e orientação para objetivos." Seguindo essa abordagem, é possível que motivações extrínsecas (e.g., perspetiva de empregabilidade) tenham um impacto negativo na motivação intrínseca dos/as estudantes, no que concerne à sua motivação para a aprendizagem (Harlen et al., 2003), o que pode ajudar a explicar as retenções na sua trajetória académica. Como tal, é importante que os/as estudantes encontrem, no seu contexto académico, formas de apoio e

USC DE COMPOSTELA

acompanhamento (e.g., do corpo docente) precursores da sua motivação e persistência académica.

5.3.2. Expetativas após o CTeSP de estudantes que permaneceram no CTeSP

Dos/as 27 estudantes de CTeSP entrevistados/as que permaneciam no CTeSP, (a) 16 estudantes (59.3%) referiram a intenção prosseguir estudos no ES após o CTeSP, (b) oito estudantes (29.6%) referiram incerteza se prosseguir, ou não, estudos no ES após o CTeSP e apenas (c) três estudantes (11.1%) referiram que não pretenderem prosseguir os estudos após o CTeSP.

5.3.2.1. Prosseguir estudos no ES após o CTeSP

Destaca-se que 16 estudantes (59.3%) mencionaram o objetivo de prosseguir os seus estudos no ES, nomeadamente iniciar uma licenciatura após a conclusão do CTeSP, dos/quais três estudantes equacionam conciliar o ingresso numa licenciatura com o exercício de uma atividade profissional:

> "Ingressar na licenciatura [área da hotelaria] na mesma faculdade." (PC_2_31)
> "…penso seguir agora para [área da saúde] uma [vantagem] destes cursos é que, os 2 anos que nós fizemos dão certas equivalências para uma licenciatura..." (PC_2_33)
> "…se conseguir, e estou convicta de que vou conseguir, eu pretendo seguir uma licenciatura para tirar uma licenciatura..." (PC_2_01)
> "A licenciatura ainda. Para conseguir desenvolver mais os meus conhecimentos. Porque sempre que pensei em programação, eu pensei em entrar numa empresa tipo Microsoft por exemplo. Não em específico, mas do género, em que eu tenha aquela saída para fazer o que eu realmente gosto. Ou abrir a minha própria empresa. Tenho essas duas opções. Ou trabalhar para alguém, alguma empresa assim do género, ou abrir a minha própria empresa, pode ser com outra pessoa ou sozinha, mas para isso é um bocado mais complicado, tenho de lutar por isso também obviamente…" (PC_2_05)

Destes/as 16, houve quem demonstrasse ter um plano alternativo, caso fosse impossibilitado/a de ingressar na licenciatura pretendida.

> "…se correr bem, ingresso numa licenciatura […] Se não correr bem, posso parar por aqui e tentar mais tarde…" (PC_2_08)

Embora com alguma indecisão, certos/as estudantes, evidenciaram uma certa antecipação e ponderação acerca das escolhas e projetos académicos futuros.

> "…penso seguir uma licenciatura. Vou-me candidatar. ainda estou um bocado indecisa entre segurança informática e engenharia porque engenharia depois podia tirar o mestrado em segurança de informática, mas ainda estou um bocado indecisa." (PC_2_29)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

O exemplo seguinte evidencia como as experiências de estágio curriculares (i.e., componente prática do CTeSP, constituído por 1 semestre) podem-se constituir como oportunidades de empregabilidade. Um/a estudante referiu ter iniciado uma atividade profissional na mesma empresa onde realizou o seu estágio curricular, ambicionando a conclusão de uma licenciatura para conseguir progredir na carreira na mesma empresa onde se encontra a trabalhar.

> "…eu comecei a trabalhar na empresa onde fiquei a estagiar, e vou tentar entrar numa [licenciatura] pós-laboral. para tentar subir na empresa, para uma ambição mais alta na carreira, não é? e continuar a trabalhar, sempre dando prioridade ao trabalho." (PC_2_30)

Dois/duas estudantes mencionaram que não tinham a intenção de concluir o CTeSP em que se inscreveram, embora referissem a intenção de permanecer no ES (i.e., pretender a mudança de curso para uma licenciatura; ponderar a mudança de curso com permanência no ES).

> "…eu estive um bocado indeciso e até estou neste momento em relação a mudar de curso ou não, porque não estou a gostar bastante daquilo. […] acho que é uma decisão que eu tenho de tomar dentro de 1 ou 2 semanas, vai ter de ser tomada de qualquer das formas. Não me imagino muito na área no futuro, é um bocado por aí. Desistir não vou desistir, ou continuo neste curso, ou irei mudar." (PR_10)
> "Eu não gostei muito do curso este ano e estou mais interessado na licenciatura que vou tirar." (PR_13)

5.3.2.2. Dúvidas sobre prosseguir os estudos no ES, após conclusão do CTeSP

Dos/as 27 estudantes (100%) entrevistados/as, oito estudantes (29.6%) referiram incerteza quanto ao prosseguimento dos estudos no ES, após a conclusão do CTeSP (i.e., com certeza trabalhar e, talvez, conciliar com uma licenciatura; indecisão se prosseguir os estudos ou se ingressar no mercado de trabalho).

Não descurando a possibilidade de ingressar numa licenciatura (após a conclusão do CTeSP) dois/duas estudantes parecem ter priorizado o ingresso no mercado.

> "…neste momento até estou a pensar em tentar encontrar um trabalho. Comecei até hoje a trabalhar num projeto a nível pessoal e talvez a nível de futuro próximo, talvez até complementar com uma licenciatura, em algo também relacionado com esta área." (PC_2_32)
> "Sinceramente não tenho 100% de certeza se iria mais para uma licenciatura ou se partia já para o mercado. Mas sendo que esta é a área que eu pretendo trabalhar, e que pretendo continuar, mais provavelmente ir para o mercado de trabalho a não ser que surja um curso mais aprofundado da mesma área." (PC_2_04)

Embora tenha conseguido um desempenho académico satisfatório (porque conseguiu concluir o curso em dois anos), um/a estudante referiu ter receio de ingressar numa licenciatura, após a conclusão do CTeSP, por percecionar falta de bases.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> "É assim, eu já ponderei fazer talvez uma licenciatura, mas não sei, tenho

> receio. Tenho muito receio em ir para uma licenciatura. […] Porque eu acho que nós precisamos de muitas bases, e eu tenho bases que foram perdidas. Bases de matemática […] e por muito que estude tenho receio de não conseguir chegar lá, e atingir aqueles objetivos." (PC_2_06)

Um/a estudante relatou que só depois do estágio é que poderia ponderar se ia, ou não, prosseguir os estudo numa licenciatura dando conta que, se a experiência de estágio fosse satisfatória, não previa ingressar numa licenciatura, mas sim no mercado de trabalho.

> "Pois, isso é uma pergunta pertinente. Eu tenho equivalência à licenciatura que queria me candidatar, por isso é uma das opções, apesar da média claro ter de ser porque as vagas são poucas, e quem tiver a maior média é que entra para a licenciatura, dos CTeSP. Mas felizmente tenho, estou a conseguir uma média elevada, mas acho que só depois de fazer o estágio é que vou pensar nisso porque se eu gostar de estágio, acho que sinceramente não vou optar pela licenciatura e ficar com o curso que fiz." (PC_2_07)

Destaca-se a perceção de um/a estudante que referiu que equacionaria o prosseguimento de estudos numa licenciatura em função do desempenho académico que conseguisse alcançar.

> "Pois, não sei. Ainda não sei se quero ir para a licenciatura, se quero só receber o diploma como técnica e depois começar a trabalhar. Isso ainda não sei. No início só dizia que queria acabar este CTeSP e ir trabalhar, agora já não sei. Acho que este segundo semestre correu melhor e isso também me ajuda, e por outro lado não ajuda, divide-me um bocado a pensar o que é que eu vou fazer, mas acho que daqui até lá ainda temos um tempinho para pensar […] também o primeiro semestre não correu tão bem, lá está porque era tudo de novo, e agora este segundo semestre já correu melhor e vamos lá ver como é que corre para o próximo." (PR_11)

5.3.2.3. Não prosseguir estudos no ES, após conclusão do CTeSP

Dos/as 27 estudantes entrevistados/as apenas três estudantes (11.1%) demonstraram que não tencionavam prosseguir estudos no ES, após a conclusão do CTeSP, por pretenderem a inserção no mercado de trabalho, tal como exemplificam as citações seguintes:

> "Ir trabalhar, esperemos, na mesma área." (PR_35)
> "Trabalhar. Eu acho que este curso, uma coisa que me fez foi tirar a vontade toda que eu tinha de entrar numa licenciatura. Eu quando entrei no curso, eu estava tipo «Eu tiro isto e vou para a licenciatura». Tirou a vontade toda que eu tinha de entrar na licenciatura." (PR_03)

Em síntese, maioritariamente (n = 16; 59.3%) os/as participantes que se mantinham nos cursos referiram a intenção de, após a conclusão do curso, prosseguirem os seus estudos no ES, através do ingresso numa licenciatura, o que sugere a escolha da formação CTeSP pela atratividade no acesso a uma licenciatura. Por outro lado, tal também sugere que os/as estudantes estão cientes do valor acrescentado da qualificação académica, que potencia melhores perspetiva de empregabilidade (OCDE, 2022). Porém, apesar da intenção, nem todos os/as estudantes que concluem os seus cursos têm acesso a uma licenciatura, estando

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

condicionados não só pelo seu desempenho académico como também pelo número de vagas (limitado), fixado em concurso especial próprio.

Dada a articulação com o mercado de trabalho, a formação CTeSP possibilita aos/às estudantes a formação em contexto de trabalho, através da realização de um estágio (cf. Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro). Tal como se constatou, as experiências de formação em contexto de trabalho (nunca inferior a um semestre) permitem aos/às estudantes um melhor entrosamento das suas aspirações profissionais ao promover a formação da sua identidade profissional.

É interessante notar o modo como os/as estudantes podem modificar as suas perspetivas durante a sua trajetória académica. Por um lado, houve quem iniciasse o CTeSP na perspetiva de terminar o curso sem pretender, à posteriori, o ingresso numa licenciatura, modificando as suas intenções durante a frequência do CTeSP. Por outro lado, houve quem tivesse perspetivado o ingresso no CTeSP para, de seguida, ingressar numa licenciatura, acabando por modificar as suas intenções devido à frequência do curso pouco satisfatória. Também houve quem modificasse as suas escolhas, percecionando a frequência de um curso para os quais concluíram não ter vocação, notando, ainda assim, a intenção de permanência no ES contando formalizar uma mudança de curso.

Concluindo, embora explorado no plano intencional, os resultados fornecem informações que ajudam a explicar a variabilidade das características e dos condicionalismos relacionados com as trajetórias académicas dos/as estudantes no ES. Este conhecimento pode ser importante para formular formas de intervenção que contribuam para preparar bem os/as estudantes para o ES e para os/as apoiar na concretização das suas intenções.

5.4. PROCESSO DE ABANDONO DE ESTUDANTES DE CTESP

Na caracterização da trajetória académica de estudantes que abandonaram os seus cursos (n = 20, 100%; A_1, A_2), os/as estudantes descreveram diversos aspetos relacionados com: (a) os motivos do abandono do CTeSP, (b) o processo de decisão, (c) o tipo de abandono, (d) o momento do abandono e (e) os sentimentos associados ao abandono. A categoria Processo de Abandono de estudantes de CTeSP é suportada por subcategorias relacionadas com os motivos do abandono; o processo de tomada de decisão de abandono; o tipo de abandono; o momento do abandono; os sentimentos associados ao abandono. Cada uma dessas subcategorias é composta por uma série de códigos. Na Tabela 31 pode-se ver a distribuição dos códigos, nas categorias mencionadas anteriormente.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabela 31: Categorias e subcategorias da análise das respostas: abandono dos/as estudantes de CTeSP

Categoria	Subcategoria	Códigos	Total *n* (%)
Processo de abandono de estudantes de CTeSP	Motivos do abandono	Vocacional e de carreira	13 (65%)
		Relação pedagógica e aprendizagem	6 (30%)
		Integração social	3 (15%)
		Motivos relacionados com a IES	3 (15%)
		Económicos	3 (15%)
		Conciliação de papeis	2 (10%)
		Problemas de saúde	1 (5%)
	Processo de tomada de decisão de abandono[16]	Processo de decisão imediato	10 (52.6%)
		Processo de decisão gradual	9 (47.4%)
	Tipo de abandono	*Stopout*	14 (70%)
		Dropout	3 (15%)
		Optout	3 (15%)
	Momento do abandono	Abandono precoce	10 (50%)
		Abandono intermédio	3 (15%)
		Abandono tardio	7 (35%)
	Sentimentos associados ao abandono	Sentimentos positivos	12 (60%)
		Sentimentos ambivalentes	6 (30%)
		Sentimentos negativos	2 (10%)

Nota. *N* = 20.

5.4.1. Motivos de abandono do CTeSP

Esta categoria refere-se aos motivos que levaram os/as estudantes de CTeSP a abandonar o curso. Neste caso foi efetuada uma análise dedutiva, tendo sido os motivos do abandono codificados de acordo com a proposta de Casanova et al. (2021a).

Os/as estudantes explicaram o abandono do CTeSP (*n* = 20; 100%) identificando múltiplas razões nomeadamente: (a) vocacional e de carreira (65%), (b) relação pedagógica e aprendizagem (30%), (c) integração social (15%), (d) motivos relacionados com a IES (15%), (e) económicos (15%), (f) conciliação de papéis (10%) e (g) problemas de saúde (5%).

É importar notar que houve participantes que apontaram mais do que um motivo de abandono do CTeSP pelo que a sua soma supera 100%.

5.4.1.1. Vocacional e de carreira

A maioria dos/as 20 estudantes (*n* = 13; 65%) entrevistados/as referiu motivos vocacionais e de carreira para ter abandonado o CTeSP, nomeadamente por: (a) expetativas do curso não correspondidas e por (b) reformulação das questões vocacionais e de carreira.

Dos/as 13, oito estudantes explicaram o abandono por o curso não ter correspondido às suas expetativas a nível: (a) do plano curricular do curso (i.e., as disciplinas não estavam adequadas ao que esperava; o curso não era o que esperava), (b) dos benefícios do curso e (c) a nível intelectual (i.e., falta de estimulação intelectual nas aprendizagens do curso).

[16] Para este efeito, não foi considerado o caso de um/a estudante para quem o abandono não foi uma decisão voluntária, mas sim consequência de um problema de saúde tendo sido os pais a anularem a sua matrícula.

> "Perdi o interesse porque as disciplinas não estavam adequadas àquilo que eu achava. […] eu não lhe consigo dizer quais é que eram as expetativas em concreto, mas sei que não era o que eu estava à espera…" (A_1_14)
> "…não me senti realizado, digamos assim, com o que estava a acontecer no curso e o que estava a aprender. […] não ser aquilo que estávamos à espera, não conseguindo dizer em concreto o que estávamos à espera, mas tendo assim um sentimento de não realização. […] não valia a pena […] o tempo que eu tenho que, digamos assim, direcionar para uma coisa em específico, para depois os benefícios que eu vou ter." (A_1_15)
> "…não vi aquilo assim como um grande investimento futuro, era só uma porta que me ia abrir para ter uma licenciatura ou algo mais, também foi uma das razões…" (A_2_25)
> "…o curso não me estava a motivar o suficiente para eu continuar. Foi mesmo a falta de motivação do curso, porque eu ia para lá e eu pensava «Ok já sei que é isto tudo, eu, supostamente, vinha para aqui para aprender mais e estou a aprender, exatamente, o mesmo que aprendi no secundário», e então eu sentia-me mais atrasar do que propriamente a aprender alguma coisa mais." (A_1_21)

De acordo com Pleitz et al. (2015) quando as expetativas dos/as estudantes não são alcançadas, maior é a sua propensão para abandonar os estudos. Embora haja estudantes que não conseguiram definir, concretamente, as suas expetativas, muitos focaram-se no plano curricular. Yorke e Longden (2004) destacaram, precisamente, que um dos motivos para abandonar o curso pode basear-se na perceção de inconformidade do programa curricular do curso face àquilo que era esperado.

Por outro lado, também se encontrou o abandono justificado pela perceção de o curso não valer a pena face aos benefícios futuros esperados. Alinhado com estes resultados, o estudo de Simons et al. (2004) verificou uma relação da motivação e do desempenho dos/as estudantes com recompensas extrínsecas, como a perceção da não utilidade do curso, desincentivando os/as estudantes ao prosseguimento do objetivo de conclusão do mesmo (Caramelo et al., 2016). Se, por um lado, a motivação subjacente ao abandono pode ser extrínseca (e.g., perder o interesse por não prever benefícios profissionais), também pode ser intrínseca, havendo maior risco de abandono do curso pela pouca estimulação intelectual nas aprendizagens desenvolvidas.

Dos/as 13, nove estudantes referiram a reformulação das questões vocacionais e de carreira, durante a sua frequência académica, concretizando o abandono do curso por (a) perceber que não pretendia seguir carreira na área científica do CTeSP e por (b) ter conseguido aceder à licenciatura pretendida, vista como prioridade.

> "Eu estava no CTeSP, na área de saúde, que sempre foi uma área que quis estudar, mas depois de estar matriculado no CTeSP, e a estudar, decidi que a área da saúde não era para mim, que afinal não me identificava tanto como achava que identificava. […] vou me candidatar outra vez [para uma licenciatura] na área de Línguas." (A_1_16)
> "Eu achava que era o ramo com que eu queria trabalhar, mas, depois, tendo em conta as disciplinas que tinha e a matéria que estava a ser dada […] percebi que não era naquela área [de turismo] que eu iria querer trabalhar para o resto da minha vida […] agora vou fazer uma coisa que gosto,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> [ingressar numa licenciatura na área do Desporto].” (A_1_22)
> “…a minha principal razão mesmo foi ingressar no meu sonho, realmente naquilo que eu queria […] ingressar em enfermagem. […] um dia mais tarde tenho interesse em acabar o CTeSP [relacionado com gerontologia] porque é uma mais-valia. Gostei muito do que aprendi lá […] Nunca pensei ir gostar tanto daquele CTeSP.” (A_2_47)

Três dos/as nove estudantes que referiram a reformulação das questões vocacionais e de carreira, mencionaram que iniciaram uma atividade profissional, enquanto planeavam melhor o seu futuro:

> “E também outro acontecimento foi mesmo ter começado a trabalhar porque queria juntar dinheiro para depois ir para aquele curso que eu quero mesmo ir, para depois não terem os meus pais que pagar a faculdade.” (A_2_42)
> “...agora estou a trabalhar porque eu vou apostar na parte da dança futuramente…” (A_1_21)
> “Na altura, em janeiro, quando eu desisti, eu comecei a trabalhar, então eu pensei, vou agora desistir, vou começar a trabalhar enquanto não estou, não estou a estudar para ganhar algum dinheiro e depois aí sim, vou fazer o que quero para ver se começo a andar para a frente na vida.” (A_2_45)

Em certos casos, é possível identificar um padrão comum nos dados, relacionado com a motivação intrínseca associado ao interesse da área científica do curso, que foi diminuindo à medida que os/as estudantes se confrontavam com os conteúdos curriculares do curso. Tais resultados estão alinhados com os encontrados por Brahm et al. (2017). A confrontação com o que estavam a estudar levou os/as estudantes a uma reflexão acerca do que poderiam ser as suas carreiras profissionais, decidindo mudar de área científica do curso. Tais reformulações não são incomuns, sobretudo no 1.º ano (e.g., Tinto, 2006; Ribeiro et al., 2018), podendo ser influência de pouca exploração dos projetos vocacionais. A própria literatura evidencia a natureza heterogénea dos percursos que os/as estudantes podem realizar no ES. Para tal, é necessário identificar as razões que justificam a mudança de trajetória (i.e., escolha de cursos alternativos, transferências) e o efeito que essa reformulação pode ter na vida dos/as estudantes (Andrews et al., 2014) podendo essa reformulação conduzir a uma maior satisfação no novo projeto vocacional (Casanova, 2020). Assim, nem sempre o abandono do curso corresponde a um abandono do ES.

5.4.1.2. Relação pedagógica e aprendizagem

Seis estudantes (30%) mencionaram que a natureza da relação pedagógica e aprendizagem foram determinantes na decisão de abandono do CTeSP, tendo sido identificados dois aspetos nesta subcategoria: insuficiente apoio e incentivo dos/as docentes para a aprendizagem e dificuldades de aprendizagem.

Referindo-se à natureza da relação pedagógica, cinco dos/as seis estudantes descreveram o insuficiente de apoio e incentivo percebido dos/as docentes para a aprendizagem.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> “…sempre que a gente tinha uma dúvida específica, porque a gente nunca teve aquilo na vida, a resposta era sempre «Ide ver à internet, ide ver à internet» e eu comecei a pensar, para pagar um curso para estar pela net,

> tiro cursos online. Para isso não preciso, não tirava o curso em [nome da IES], tirava um curso online […] se eu tivesse tido o apoio nas aulas de eu ter dúvidas e serem-me tiradas as dúvidas e não me mandar ir procurar na internet, eu tinha continuado…" (A_1_19)
> "…não achei que o curso estava a ser levado a sério por parte também dos Professores. Acho que como era um curso, um CTeSP, estavam-se a marimbar um bocadinho para a disciplinas, ou não apareceriam às aulas porque muitos Professores têm empresas, e então só vinham quando queriam e davam trabalhos para nós, como é um curso pronto de multimédia basicamente, mandavam-nos ir estudar para o Youtube muitas vezes. […] por parte dos Professores não houve grande interesse, achavam que nós já tínhamos de estar lá ensinados." (A_2_25)

Face à exigência do curso, e à perceção de insuficiente apoio de certos/as docentes nas aprendizagens, houve quem tivesse a necessidade de realizar a autoaprendizagem em algumas UC.

> "…era um curso que exigia muito, muito mais, digamos assim, autoaprendizagem do que propriamente aprendizagem normal. Ou seja, as aulas só serviam mesmo para, se nós tivéssemos alguma dúvida em específico, perguntar ao professor, porque, basicamente, tínhamos de aprender sozinhos nas disciplinas específicas. […] era preciso muito, muito, muito tempo mesmo, para autoaprender, digamos assim." (A_1_15)

Os dados mostraram que a natureza da relação pedagógica entre docentes e estudantes influenciou o processo de aprendizagem e a permanência dos/as estudantes no ES. Tal é está alinhado com alguma literatura na área (Garcia et al., 2016; Mendes et al., 2016). Em contexto de sala de aula, a qualidade das interações estabelecidas entre o corpo docente e os/as estudantes pode ser crucial para a motivação e o envolvimento dos/as estudantes na aprendizagem (Rivera-Munoz et al., 2020). As práticas pedagógicas influenciam a qualidade do ensino promovido no ES, em que se destaca a importância da motivação, do sentido de compromisso e de responsabilidade do corpo docente (Carlos-Guzmán, 2021).

O insuficiente apoio pedagógico percecionado por um/a estudante levou-o/a a recorrer à autoaprendizagem como estratégia para superar essa lacuna. A autoaprendizagem refere-se a processos ativados pelos/as estudantes que lhes possibilitam gerenciar, pessoalmente, cognições, afetos e comportamentos, regularmente orientados para os seus objetivos de aprendizagem (Zimmerman & Schunk, 2011). Uma participação ativa dos/as estudantes no processo de ensino-aprendizagem é necessária para a qualidade da sua aprendizagem (Bártolo-Ribeiro et al., 2020). Para tal, precisam de desenvolver estratégias que lhes permitam regular, autonomamente, a sua aprendizagem, o que nem sempre são capazes disso (De Backer et al., 2015). Ora, o apoio e o incentivo dos/as docentes é determinante. Quando o apoio dos/as docentes não existe, o processo de aprendizagem torna-se ainda mais difícil, constituindo-se como fator de risco do abandono.

Seis estudantes descreveram que a perceção de falta de bases e de preparação insuficiente para o ES conduziram a dificuldades na aprendizagem, face ao grau de exigência e complexidade dos conteúdos do curso.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> "…a matéria […] foi aprofundado mais que chegava a não compreender

> certas coisas […] eu não percebia nada, literalmente. […] eu nem tinha questões a fazer porque eu não percebia nada. Por eu não perceber, por eu não perceber é que eu não tinha questões. […] vim de um curso profissional. É assim, se calhar as bases deviam ser mais duras, sabe? […] devia ser uma coisa mais, mais / era sério, mas devia ser ainda mais sério, porque eu era de um curso profissional e o curso profissional é diferente de um curso de línguas, de línguas e humanidades é diferente. É menos [exigente], sim. […] com as bases que eu tinha para mim foi muito exigente, percebe?" (A_1_17)
> "…a gente tinha as aulas e eram dadas [como se a] gente tivesse as bases da programação […] mas a maior parte não tinha […] não tive essas disciplinas […] não estava fácil porque nós não tínhamos bases. […] ninguém estava a conseguir rumar nesse curso, ok? Quem tinha as bases do profissional, tinha tirado um curso de informática ou assim, aí conseguiam, mas nós não." (A_1_19)

Estes dados são similares aos encontrados na literatura. Quando o nível de preparação académica prévia ao ES é insuficiente, como base para novas aprendizagens (Bernardo et al., 2019), as dificuldades de aprendizagens podem ser motivo de abandono do curso (Casanova et al., 2021a). Nesse sentido, experiências como a aprendizagem colaborativa (i.e., entre pares) podem contribuir para que estudantes, com percursos escolares mais vulneráveis (i.e., por ter bases insuficientes para o ES), aumentem a sua motivação e a autorregulação metacognitiva (De Backer et al., 2015). Tal pode contribuir para os/as estudantes superarem as suas dificuldades de aprendizagem. Por outro lado, uma atitude pedagógica de apoio e incentivo à autonomia aumenta a perceção de autoeficácia e, consequentemente, a motivação autónoma dos/as estudantes (Duchatelet & Donche, 2019). Assim, em contexto de sala de aula, o foco teórico por meio de um ensino ativo (Dwyer, 2017), que tenha em conta a diversidade dos perfis estudantis, pode ser benéfico para a permanência.

5.4.1.3. Integração social

Três estudantes (15%) dos/as 20 entrevistados/as descreveram dificuldades em estabelecer relações com os/as seus/suas colegas, o que afetou a sua integração social, motivando o abandono do CTeSP.

> "…eles falavam mais entre si, eram mais jovens e tudo, também eram da mesma terra os dois, falavam entre si. E eles também tinham, quase todos, carro, chegavam todos só na hora mesmo do curso, também não dava para falar muito só na hora de almoçar e assim. […] sentia-me um bocado de parte. […] tinha um ou dois entre eles que formavam grupos e já iam com alguém conhecido. Eu não fui com ninguém também, foi por essa parte também." (A_1_14)
> "Não me consegui adaptar. É assim também pelas pessoas se calhar, eu tenho muita dificuldade a confiar e a dar-me bem […] foi mais um motivo para eu ir-me embora. […] não havia relação... Eu falava, mas não era nada de especial. […] preferia estar no meu canto. […] eu isolo-me para minha segurança, mesmo." (A_1_17)
> "…tive de mudar [de cidade] e tive de começar a viver sozinha. E acho que foi mais a falta de casa, porque eu também não vinha muito a casa, e eu sou apegada à minha mãe […] Eu sou uma pessoa muito fechada, por isso eu quase não fiz amigos tipo nas aulas. […] Tinha mais uma menina a morar

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> comigo, só que eu raramente a via. […] se calhar se tivesse alguém, ou um amigo que já tivesse aqui fosse comigo, ou alguém que me incentivasse e não estar sozinha a jantar, a almoçar, não sei. Não tivesse tão sozinha nesse aspeto." (A_1_20)

Os dados mostraram dificuldades de integração social de certos/as estudantes, associando-se a sentimentos de isolamento e de solidão, parecendo mais reforçados no caso de estudantes deslocados/as. A literatura evidencia que uma das competências que se espera que os/as estudantes sejam capazes de desenvolver, durante a frequência do ES, é, precisamente, a competência em estabelecer relações interpessoais (Chickering & Reisser, 1963). A criação de novas redes de suporte social, sobretudo nos primeiros tempos de frequência do curso, pode fazer a diferença no abandono (Casanova, 2020). Desta forma, práticas inclusivas (e.g., programas de acolhimento aos/às estudantes, programas e práticas de tutoria) podem ser ferramentas úteis para diminuírem os seus sentimentos de isolamento e potenciar a sua integração social.

5.4.1.4. Motivos relacionados com a IES

Três estudantes (15%) dos/as 20 entrevistados/as descreveram motivos de abandono do CTeSP relacionados com a IES, porém, com significados distintos, nomeadamente: (a) a distância entre a residência e a IES e (b) as instalações.

Por um lado, dois/duas destes/as estudantes descreveram a distância considerável que tinham de percorrer, diariamente, entre a residência e o agregado familiar.

> "Ter de fazer uma distância considerável. Era, normalmente, 40 minutos de comboio […] Era só mesmo esta razão. Gostei dos professores, gostei da instituição, só que era bastante longe para mim e perdia muito tempo nos transportes públicos. Portanto, decidi abandonar. […] eu estou a tirar um CTeSP só que aqui em [nome IES], que é mais perto. […] estou a completar o mesmo curso em que estava..." (A_2_41)
>
> "…estava muito difícil conseguir lidar com as viagens que tinha de fazer. Não foi por não gostar do curso, mas foi mesmo por causa da distância [que me levou a abandonar]. Como o curso era pós-laboral, eu pretendia continuar a ficar em casa porque senão ia ter de ficar lá os dias inteiros [e também por questões económicas]. […] eu não me sentia bem comigo mesmo em ter de fazer aquelas viagens, mesmo em termos de cansaço, mas sinto que claro, sinto que podia, se tivesse ficado podia estar melhor." (A_1_24)

Já para um/a destes/as estudantes, ter aulas num espaço que identificou como sendo um centro comercial foi motivo para abandonar o curso.

> "Desmotiva muito […] não desisti por causa do curso em si […] era só mesmo o facto de não ser numa faculdade mesmo, e ser num centro comercial e, entre aspas, uma loja transformada numa sala. E isso não é um clima escolar para mim, não fazia sentido." (A_2_44)

Nestes três casos, o curso, em si, não foi o motivo do abandono, mas sim as características da IES, direta ou indiretamente. A distância considerável que os/as estudantes tinham de percorrer, diariamente, até ao local das aulas, constituiu-se como motivo para o abandono do

curso. Os custos de alojamento em tempo de aulas apresentam-se como uma das despesas mais elevadas associadas à frequência do ES. É possível que o abandono do curso, indiretamente, possa estar associado a dificuldades económicas, explicando-se, assim, a falta de interesse em ficar alojado/a perto da IES (i.e., fora do agregado familiar). De facto, evidências empíricas sugerem que estudantes de agregados familiares com situação socioeconómica mais vulnerável tendem a ter maior dificuldade em custear as despesas acrescidas com a sua frequência académica, tais como as despesas de alojamento em tempo de aulas (Sá et al., 2021). Adicionalmente, face ao tempo despendido nas deslocações diárias, os/as estudantes tendem a participar menos na vida académica e social da IES (Almeida et al., 2016), o que pode afetar o seu envolvimento académico e social (Astin, 1984), pondo em risco a sua permanência no curso.

Por outro lado, a lecionação das aulas fora das instalações da IES decorre das respostas organizacionais e políticas específicas previstas especificamente para este grupo estudantil (Decreto-Lei n.º 63/2016 de 13 de setembro). Porém, os dados mostraram que certas características peculiares das instalações onde eram lecionaram CTeSP não eram próprias de um ambiente de ES. Tal permite questionar até que ponto a IES se constitui como fonte de legitimação de desigualdades sociais, tal como sugere Mendes et al. (2016). As características do ambiente institucional afetam a socialização e as experiências académicas dos/as estudantes (Cabrera et al., 1993) bem como o desenvolvimento da autoidentificação, enquanto estudante de ES (Briggs et al., 2012). Como tal, compete às IES assegurarem espaços académicos propícios à integração académica e social dos/as estudantes.

5.4.1.5. Económicos

Três estudantes (15%) dos/as 20 estudantes entrevistados/as descreveram motivos económicos (i.e., pretender arranjar um trabalho para ter independência económica e por necessidades económicas; ter perdido o direito a bolsa de estudos) como motivos de abandono do curso.

> "…pela questão da minha mãe ser sozinha, percebe? E o meu pai, é assim, eu tenho uma vida pessoal, e o meu pai era obrigado a dar-me dinheiro, e eu sentia-me mal por isso, porque a minha mãe andava chateada porque ele não mandava dinheiro, e também foi um dos motivos que se calhar isto aqui houve um impacto muito grande para eu querer desistir." (A_1_17)
>
> "…só desisti mesmo porque, no segundo ano/que eu fiz o primeiro ano completo/ deixei duas cadeiras para trás e no segundo ano desisti, quer dizer continuei, iniciei novamente, mas depois desisti porque não tive acesso à bolsa. […] Porque, lá está eu estava a trabalhar em part-time e tinha bolsa de estudo, não é? Ou seja, conseguia estar a estudar, e ter as minhas despesas normais, mas assim que perdi a bolsa não consegui sustentar a universidade porque tenho despesas para pagar." (A_2_25)
>
> "[Sobre a possibilidade de ficar alojado/a fora do agregado familiar em tempo de aulas]. Não tinha muito interesse, e também por questões económicas." (A_1_24)

A influência de motivos económicos no abandono tem sido comummente evidenciada na literatura (Cabrera et al., 1992). Alguns estudos apontaram índices de carência socioeconómica mais expressivos em estudantes a frequentar CTeSP (DGES, 2021), assim como taxas mais elevadas de abandono do ES (Sá et al., 2021), comparativamente a estudantes de outros cursos

superiores (i.e., licenciaturas, mestrados). Tal sugere que estudantes de CTeSP tendem a enfrentar maiores desafios económicos e académicos durante a sua frequência do ES, comparativamente a estudantes de outros ciclos de estudo, do ES.

5.4.1.6. Conciliação de papéis

Dois/duas (10%) dos/as 20 estudantes entrevistados/as descreveram dificuldades em conciliar vários papéis (i.e., a atividade profissional com a frequência do curso), o que motivou o abandono do curso.

> "…a carga de trabalho aumentou e, ou seja, estar a sair do trabalho às 5 horas, 5h30 para estar nas aulas não dava porque ia começar a chegar atrasado e depois não podia falhar com o meu trabalho. O trabalho tinha de estar sempre em dia, portanto chegou a um ponto que tive de escolher… [escolhi abandonar o curso]." (A_1_23)
> "…tinha de perder tempo a estudar aquilo e não tinha tempo sequer. Trabalhando 40 horas por semana e estando outras tantas na Universidade não sobra tempo para nada." (A_2_25)

O exercício de uma atividade profissional afetou a participação destes/as estudantes no ES, o que é consistente com o encontrado por Machado e Steren (2020). O tempo substancial que tinham de dedicar ao exercício da atividade profissional, a par do tempo que tinham de dedicar aos estudos não só condicionou a integração académica destes/as estudantes (i.e., frequência das aulas, tempo dedicado ao estudo) como também a integração social (i.e., menor disponibilidade para participar em atividades extracurriculares e na vida social da IES). Note-se, contudo, que esta situação aconteceu com apenas 10% deste grupo particular de estudantes. Ainda assim, deve merecer atenção dado que, face à dificuldade em conciliar papéis, a opção pelo abandono do curso, em detrimento do exercício da atividade profissional parece ter sido inquestionável para os/as estudantes, podendo, por sua vez, esta decisão estar indiretamente associada a questões económicas.

5.4.1.7. Problemas de saúde

Um/a estudante (5%) dos/as 20 estudantes entrevistados/as referiu ter sofrido problemas de saúde, que foram impeditivos da continuidade no seu curso.

> "…nunca me passou pela cabeça desistir. […] Tive 24 dias em coma […] os meus pais nem sequer sabiam se eu ia acordar ou não e não fazia sentido eu continuar o curso este ano letivo […] quando eu soube que a minha mãe tinha anulado a matrícula, eu chorei porque eu adoro esse curso, eu adoro os professores e eu adoro tudo, percebe? Foi só mesmo a questão de saúde, a minha razão de ter anulado a matrícula não foi por mais nada. […] vou retomar em setembro novamente. […] O mesmo curso, tudo exatamente." (A_1_18)

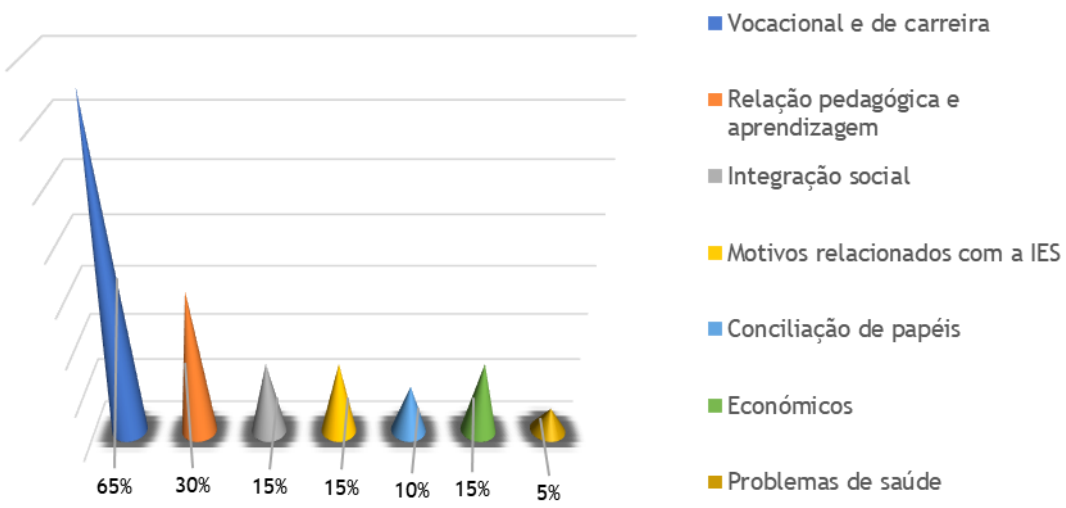
Os dados sugerem o caráter temporário do abandono por ter sido relatada a intenção de retomar os estudos, no mesmo CTeSP e na mesma IES, após a superação do problema de saúde. Ainda que se possa referir decisões voluntárias, e não a situações alheias à vontade do/a estudante (i.e., problemas de saúde), a literatura descreve situações de *stopout* como pausas

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

temporárias do ES, existindo a intenção clara do/a estudante retomar os estudos (Casanova, 2020).

A Figura 27 sintetiza os principais motivos apontados para o abandono do curso dos/as estudantes de CTeSP.

Figura 27: Motivos de abandono do curso



Fonte: Elaborado pela autora

Em síntese, estudantes de CTeSP descreveram uma variedade de motivos para explicar o abandono do curso, o que é consistente com o encontrado na literatura (e.g., Behr et al., 2021). A análise dos dados permitiu considerar que o abandono é um fenómeno complexo e multideterminado, tal como o caracteriza Casanova (2020), estando envolvidos diversos motivos, intrínsecos e extrínsecos, alguns deles que se influenciam mutuamente.

Pese embora também tenham sido encontradas razões do abandono de índole externa ao/à estudante (e.g., relacionadas com a IES), predominaram motivações intrínsecas, relacionadas com questões vocacionais e de carreira (i.e., expetativas do curso não correspondidas; reformulação das questões vocacionais e de carreira), o que é consistente com o encontrado na literatura (Scheunemann et al., 2022).

Por um lado, a desmotivação com o curso, relacionada com expetativas irrealistas, pode ser explicada por uma exploração pouco aprofundada dos projetos vocacionais e de carreira (Casanova et al., 2021a). Por outro lado, tal sugere que estudantes de CTeSP abandonaram o curso por reformularem o interesse acerca da profissão que, inicialmente, aspiravam (Van Bragt et al., 2011), conduzindo-os/as a uma reorientação vocacional (Arriaga et al., 2011).

Destes dados emergem possibilidades de articulação entre o ensino secundário e o ES (Pinto, 2020), dada a influência que certas políticas institucionais pode exercer nas trajetórias académicas dos/as estudantes. Por um lado, tal sugere que, durante o ensino secundário, sejam reforçados os programas de intervenção psicoeducacional (e.g., realizados pelos serviços de psicologia e orientação) que apoiem os/as estudantes na definição dos seus interesses vocacionais e de carreira (Taveira et al., 2017). Esse apoio poder ser determinante para escolhas educacionais mais robustas no ES. Por outro lado, porque as expetativas têm impacto na

redução da intenção de abandono (Scheunemann et al., 2022), também as IES podem desenvolver ações com estudantes, finalistas do ensino secundário, apoiando-os/as na construção de expetativas realistas em relação aos cursos que ministram. Nesse contexto, certas ferramentas digitais, tais como blogs, palestras em podcast, vídeos tutoriais on-line, assim como as redes sociais das IES podem-se constituir como iniciativas que possibilitam a estudantes de ensino secundário explorar a natureza do ambiente académico de ES, da sua oferta formativa e respetivos planos curriculares.

Embora menos frequente do que as questões vocacionais e de carreira, os motivos de abandono associados à natureza da relação pedagógica e aprendizagem foram identificados, tendo sido descritas dificuldades de aprendizagem e a perceção de insuficiente apoio e incentivo dos/as docentes para a aprendizagem dos/as estudantes. Alinhado com estes dados, outros estudos também verificaram o abandono relacionado com dificuldades académicas (e.g., Casanova et al., 2021b; Casanova et al., 2018b; Tinto, 2010). Considerando que a permanência dos/as estudantes do ES depende fortemente, e reciprocamente, da integração académica e social (Tinto, 1993), o ES poderá implementar medidas que impulsionem o desenvolvimento psicossocial dos/as estudantes (Chickering & Reisser, 1963). Formas de apoio institucional, a estudantes com um maiores dificuldades na aprendizagem (e.g., com comportamento de estudo disfuncional, com insuficientes conhecimentos base) podem ajudar a aumentar a sua satisfação com o curso e, consequentemente, a prevenir o abandono (Scheunemann et al., 2022).

Assim sendo, globalmente, as IES poderão reforçar práticas organizacionais que potenciem a permanência dos/as estudantes com características pessoais e educacionais tão diversificadas (Crozier et al., 2008). Certas ações preconizadas pelas IES podem contribuir para colmatar certas fragilidades identificadas no contexto académico. Adicionalmente, pode ser necessário atender ao desenvolvimento de competências pedagógicas do seu corpo docente. Cabe ao corpo docente estabelecer relações pedagógicas e experiências de aprendizagem que motivem e estimulem, intelectualmente, os/as estudantes, independentemente da sua formação educacional prévia (Haltia et al., 2022).

A análise dos dados também sugere o desenvolvimento de condições de acolhimento adequadas para estudantes-trabalhadores/as. De facto, perante a dificuldade em conciliar os estudos com uma profissão, certos/as estudantes optaram por interromper os estudos, priorizando a profissão. Mendes et al. (2016) consideram que, globalmente, é maior a tendência do abandono académico quanto maiores são as oportunidades de emprego. Também Tieben (2021) sugere que estudantes com qualificação para a inserção no mercado de trabalho têm maior probabilidade de abandonar o ES, o que pode ser o caso de estudantes de CTeSP, diplomados do ensino secundário profissional (i.e., qualificação que não só certifica para o prosseguimento de estudos no ES como também para o mercado de trabalho), correspondendo, na sua maioria, a estudantes que ingressam num CTeSP (DGES, 2021).

Apenas 15% dos/as estudantes reportou motivos económicos para o abandono do curso. Porém, o certo é que emerge dos dados certas condições dos/as estudantes que colocaram em risco a sua permanência no curso podendo, por sua vez, tais condições associarem-se a fatores económicos, nomeadamente: (a) estudantes que precisaram conciliar os estudos com uma profissão, (b) estudantes que frequentaram um curso em regime-pós-laboral, podendo indiciar indisponibilidade para estudar em regime diurno por força do exercício de uma atividade profissional, (c) estudantes com dificuldades em lidar com viagens longas nas deslocações para o local de estudo, que não optaram pelo alojamento em tempo de aulas, o que pode dever-se a razões económicas. Como tal, importa dar conta que, para mitigar o abandono do curso não basta situar a questão em torno dos motivos do abandono. É, igualmente, importante conhecer as condições dos/as estudantes e os fatores de influência subjacentes ao abandono para,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

precocemente, ser possível prevenir o fenómeno através de intervenções úteis para esse fim (Van Bragt et al., 2011).

Na Tabela 32 é feita uma análise comparativa dos motivos do abandono do CTeSP entre estudantes que abandonaram os seus cursos durante o 1.º ano de frequência académica (A_1) e estudantes que abandonaram os seus cursos durante o 2.º ano de frequência académica (A_2).

Tabela 32: Motivos do abandono do CTeSP de estudantes A1 e A2

Motivos do abandono do CTeSP	A_1 *n* = 13	A_2 *n* = 7	Total $A_1 + A_2$ *n* =20; 100%
Vocacional e de carreira	8 (40.0%)	5 (25.0%)	13 (65%)
Relação pedagógica e aprendizagem	5 (25.0%)	1 (5.00%)	6 (30%)
Integração social	3 (15.0%)	0 (0.00%)	3 (15%)
Motivos relacionados com a IES	1 (5.00%)	2 (10.0%)	3 (15%)
Económicos	1 (5.00%)	1 (5.00%)	2 (10%)
Conciliação de papeis	1 (5.00%)	1 (5.00%)	2 (10%)
Problemas de saúde	1 (5.00%)	0 (0.00%)	1 (5%)

Nota. N = 20. A_1 - Estudantes que abandonaram o curso no 1.º ano; A_2 - Estudantes que abandonaram o curso no 2.º ano.

Os dados refletidos na Tabela 32 evidenciam que tanto para estudantes A_1 como para estudantes A_2, o principal motivo de abandono do CTeSP relacionou-se com questões vocacionais e de carreira.

Uma análise mais fina permite dar conta que, neste conjunto de 20 estudantes, o abandono no 1.º ano decorreu de motivos vocacionais e de carreira, seguidos de motivos relacionados com a relação pedagógica e aprendizagem e de integração social, sugerindo um impacto negativo do compromisso do/a estudante com o curso. Já o abandono no 2.º ano do curso (i.e., último ano) decorreu, em primeiro lugar, de questões vocacionais e de carreira, seguindo-se os motivos relacionados com a IES. Contudo, a análise comparativa aos demais motivos mencionados não é tão substancial. Também o estudo de Wilcoxson e Cotter (2011) verificou diferenciação nos motivos relacionados com a intenção de abandono dos estudos, por ano de estudos, sugerindo que o abandono no 1.º ano pode dever-se a fatores pessoais do/a estudante (e.g., incapacidade de integração nos sistemas sociais ou académicos da IES; falta de comprometimento com o curso). Já no último ano do curso, o estudo de Wilcoxson e Cotter (2011) sugere que o abandono pode dever-se não só a fatores institucionais (e.g., problemas de comprometimento dos/as estudantes com a IES, assim como à tendência dos/as estudantes

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

focarem-se mais na orientação para o futuro, levando-os/as a questionar o retorno futuro de ter diploma deste nível de ensino.

5.4.2. Processo de tomada de decisão de abandono do curso: imediato ou gradual

Partindo das descrições dos/as estudantes foi possível identificar diferentes tipos de processo de tomada de decisão do abandono, nomeadamente: (a) processo imediato e (b) processo gradual de tomada de decisão. Importa mencionar que houve um/a estudante para quem o abandono se deveu a problemas de saúde inexistindo, por isso, uma decisão voluntária. Nessa medida, não foi considerado nesta discussão.

5.4.2.1. Processo de decisão imediato

Considerou-se um processo imediato de tomada de decisão do abandono a situação em que o/a estudante deixou de comparecer às aulas assim que pensou abandonar (i.e., 1 a 2 semanas), independentemente do tempo em que frequentou as aulas e da data em que possa, ou não, ter formalizado o abandono (anulação da matrícula nos SA). Neste contexto, para uma proporção expressiva de estudantes (n = 10; 52.6%[17]) o processo de tomada de decisão do abandono revelou ser um processo imediato, tal como exemplificam os seguintes excertos:

> "...pouco tempo antes de desistir, [que foi] ... a meio de janeiro." (A_1_15)
> "...nessas últimas 2 semanas é que comecei a pensar em desistir do curso." (A_1_16)
> "[Momento em que começou a pensar desistir] Foi no fim do 1.º ano. Eu terminei o 1.º ano e não me inscrevi no 2.º ano." (A_2_42)

Em alguns casos a tomada de decisão de abandono do curso parece ter sido algo prematura dado ter sido concretizada pouco tempo depois do momento em que os/as estudantes começaram a ponderar sobre o assunto (i.e., 1 a 2 semanas). Estes dados parecem um pouco desalinhados com a literatura que evidencia que o processo de tomada de decisão, no caso do abandono em estudantes universitários/as, não se constitui como uma decisão repentina ou impulsiva (Casanova, 2020). Contudo, como poderá ser verificado de seguida, uma percentagem pouco inferior indicou um abandono gradual.

Pode-se questionar até que ponto o processo de tomada de decisão do abandono imediato do curso se possa dever à especificidade das condições de ingresso nos CTeSP (i.e., maior facilidade no acesso a estes cursos por não estarem sujeitos a exames nacionais). Se assim for, tal permite justificar a inconsistência dos dados com o encontrado na literatura citada. De facto, Burillo et al. (2011) sugerem que quanto maior a facilidade no ingresso em certos cursos maior é a probabilidade de existir o abandono, podendo esta tendência dever-se à pouca valorização nessa conquista.

Por outro lado, o processo imediato de decisão do abandono do curso pode-se dever a estímulos externos ao ES, tais como uma oportunidade de emprego que possa ter surgido, tendo em conta que a maioria dos/as estudantes de CTeSP provém do ensino secundário profissional, que atribui dupla certificação, designadamente qualificação para o ES e para o exercício de uma profissão. É possível que a decisão de abandonar prematuramente o curso se deva a mudanças na perceção do custo ou dos benefícios do estudo (Zając & Komendant-Brodowska, 2019).

[17] Para este efeito, não foi considerado o caso de um/a estudante para quem o abandono não foi uma decisão voluntária, mas sim consequência de um problema de saúde tendo sido os pais a anularem a sua matrícula.

Referindo-se especificamente a estudantes com qualificações profissionais anteriores ao ES, Tieben (2020) dá conta que oportunidades profissionais atraentes podem seduzir estes/as estudantes para fora do ES, antes de completar os seus estudos. Se assim for, possivelmente há um padrão diferencial de abandono do ES entre estudantes com e sem qualificação profissional antes do ES.

5.4.2.2. Processo de decisão gradual

O processo gradual de tomada de decisão de abandono refere-se à situação em que o/a estudante não deixou de comparecer às aulas mesmo que tenha começado a ponderar em abandonar o curso, não obstante a formalização do abandono (i.e., anulação da matrícula) poder, ou não, ser imediata após ter deixado de frequentar aulas.

Para um pouco menos de metade dos/as estudantes (*n* = 9; 47.4%), a tomada de decisão do abandono refletiu-se num processo gradual pois, não obstante a começarem a ponderar na questão, permaneceram a frequentar as aulas durante algum tempo (i.e., no mínimo um mês) até ao abandono, como exemplificam as seguintes citações:

> "...foi 4 semanas depois, em novembro, dezembro, foi por aí." (A_1_17)
> "Eu comecei a pensar desistir passado um mês de lá estar". (A_1_19)
> "Já em 2019. Só que depois eu fui aguentando, aguentando…" (A_2 _44)

Também foi possível identificar casos em que o abandono foi planeado desde o momento do ingresso no CTeSP. A decisão do abandono estava pendente da possibilidade de ingressar na licenciatura pretendida, o que veio a concretizar-se, dada a aprovação nos exames nacionais. Desta forma, a decisão de frequentar um CTeSP configurou-se num plano alternativo:

> "Desde o início pensava desistir. Quando chegar a altura dos exames nacionais, se passar, não renovo a candidatura". (A_2_47)

Por um lado, a frequência regular das aulas durante algum tempo, mesmo após ter começado a ponderar o abandono, pode dever-se à incerteza quanto ao rumo a seguir, se o abandono ou a permanência no curso, levando estes/as estudantes a protelar a decisão, enquanto não se sentiam seguros sobre a mesma. Nestes casos, pode-se considerar a decisão de abandono fruto de um processo de amadurecimento.

Em comum, estes/as estudantes descreveram dúvidas quanto à intenção de permanecer nos seus cursos, que existiam desde muito cedo (i.e., pouco tempo depois do seu ingresso). Apesar dessas dúvidas, foram permanecendo nos seus cursos ao longo da frequência académica, até à concretização do abandono.

Para um/a estudante, a intenção de abandonar o curso era algo estruturado desde o início da frequência académica, configurando aquilo a que Zając e Komendant-Brodowska (2019) designam por abandono estratégico ou planeado. A frequência no curso manteve-se na pendência da concretização de outros interesses vocacionais e de carreira previamente definidos, o que sugere que a permanência no curso estava comprometida desde o momento do seu ingresso.

5.4.3. Tipo de abandono

USC DE COMPOSTELA

O tipo de abandono foi analisado seguindo uma análise dedutiva, com base em Casanova (2020). Assim, houve estudantes que demonstraram a intenção de: (a) retomar os estudos no

ES (70%), sugerindo que o abandono se configurou como uma pausa temporária nos seus estudos (i.e., *stopout*), (b) não retomar o ES (15%), sugerindo um abandono efetivo da formação de ES (i.e., *dropout*) e (c) retomar o ES (15%) através da mudança de curso e/ou de IES (i.e., *optout*).

5.4.3.1. *Stopout*

A maioria dos/as estudantes de CTeSP (*n* = 14; 70%) que abandonaram os seus cursos revelaram a intenção de retomarem os estudos no ES (e.g., estar a estudar para os exames nacionais, para tentar o ingresso pelo C.N.A.; pretender entrar no ES outra vez, mas numa licenciatura; depois de ter recuperado do problema de saúde, pretende retomar os estudos no mesmo CTeSP; pretender retomar o CTeSP, mas numa IES perto de casa; está a trabalhar, mas, se não ficar efetivo, pondera retomar os estudos), o que sugere uma pausa temporário dos estudos no ES (i.e., *stopout*).

Dos/as estudantes que evidenciaram a intenção de ingressar novamente ao ES, oito estudantes revelaram a intenção de retomar o ES, demonstrando estarem interessados/as em ingressar numa licenciatura, ao invés de um CTeSP.

> "…pretendo tirar a licenciatura da fisioterapia, estou a trabalhar para isso, e agora vamos ver se corre bem. Estou a estudar para os exames que tenho em breve e depois, pronto, se passar entro, se não passar não entro, não é? E tento para o ano. Desistir é que não." (A_2_42)
> "…tenho muitos objetivos, quero fazer a escola militar primeiro. Depois sim, pretendo digamos assim entrar no ensino superior outra vez. Numa licenciatura de psicologia." (A_1_15)
> "…em relação ao ensino superior em geral eu vou me candidatar outra vez, no próximo ano letivo, só que numa área completamente diferente. Numa Licenciatura, na área de línguas." (A_1_16)
> "[Pretendo] retomar os estudos porque eu saí já com o objetivo de mudar para outro curso no ano a seguir […] numa licenciatura." (A_1_22)

Já seis estudantes referiram a intenção de retomar os estudos num CTeSP, em área de educação e formação igual ou distinta (e.g., após a recuperação de um problema de saúde; para uma IES próxima da sua área de residência, evitando estar deslocado/a da família; mudar de CTeSP por não ter escolhido bem o curso).

> "…eu vou retomar em setembro novamente. Exatamente o mesmo curso." (A_1_18)
> "…eu vou retomar para o CTeSP, só que agora aproveito e fico aqui mais pertinho de casa, onde posso ir e vir para não, nem tentar que aconteça a mesma coisa, concentrar-me nos meus estudos e ir em casa, estar com a minha família." (A_1_20)
> "…na altura o que o curso que escolhi, não decidi bem […] agora em setembro pretendo-me candidatar outra vez, e ir estudar e, depois, encarar a vida. […] poderá ser um CTeSP." (A_2_45)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.4.3.2. *Dropout*

Três estudantes (15%) salientaram que não tencionavam retomar estudos no ES, priorizando o ingresso no mercado do trabalho, o que sugere um abandono definitivo da formação no ES:

> "Agora estou a trabalhar, não penso mais em estudar." (A_1_14)
> "Epá eu sou mais de trabalhar. Gosto mais de trabalhar, prefiro trabalhar, tenho problemas de trabalho tenho, mas eu prefiro estar a ganhar o meu dinheiro e a lixar o meu cabedal todo do que estar na escola." (A_1_17)
> "Sinto-me tranquila. […] começo a ganhar meu dinheiro, pronto estou noutra expetativa." (A_1_26)

5.4.3.3. *Optout*

Três estudantes (15%) referiram ter realizado uma mudança de curso e/ou de IES (i.e., transferência para o mesmo CTeSP noutra IES mais perto de casa; ingresso numa licenciatura noutra IES), o que evidencia que o abandono do CTeSP não se traduziu num abandono do ES:

> "…eu estou a tirar um CTeSP só que aqui no [nome da atual IES], que é mais perto. Por causa dessa situação de ser longe e o [nome da atual IES] é mais perto, então eu só estou a completar o curso, o mesmo em que estava na [nome da IES anterior] só que, aqui, nesta instituição." (A_2_41)
> "…acabei por entrar em arqueologia [licenciatura]." (A_2_43)
> "…[Consegui] ingressar no meu sonho, realmente naquilo que eu queria. [Entrei em enfermagem por] ter conseguido passar ao exame nacional." (A_2_47)

Em suma, os dados relativos ao tipo de abandono sugerem que, para alguns/algumas destes/as estudantes o abandono do ES pode não se configurar como um abandono permanente, por ter sido expressa a intenção de retomar o ES. Porém, enquanto alguns/algumas estudantes demonstraram estar firmemente decididos/as em voltar ao ES, demonstrando interesses precisos quanto ao curso e área científica pretendidos, o que evidencia uma reavaliação das escolhas iniciais realizadas (mantendo-as ou modificando-as). De facto, mudanças nas escolhas educacionais iniciais são bastante comuns como sugere Wydra-Somaggio (2021). Por outro lado, outros/as estudantes, apesar de terem mencionado condicionalismos (i.e., questões profissionais) e situado a hipótese de forma mais remota, também não descartaram a possibilidade de retomar o ES. O retorno ao ES parece impulsionado por diferentes determinantes (Bessey & Backes-Gellner, 2008), tais como o de conseguir ingressar no curso pretendido; não ficar efetivo/a no local de trabalho; oportunidades que possam, não se configura como um dado adquirido.

Interessante notar que o abandono *optout* foi verificado em estudantes que frequentaram praticamente todo o 1.º ano curricular do CTeSP, tendo obtido um aproveitamento académico intermédio (i.e., com 25 ECTS aprovados) ou de alta performance (i.e., com 60 ECTS aprovados), de acordo com a proposta de Casanova et al. (2018b), sugerindo que o desempenho académico se possa constituir como um fator protetor de permanência no ES.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.4.4. Momento do abandono

Esta categoria refere-se ao momento do abandono, tendo sido referidos aspetos relacionados com (a) abandonos precoces e (b) abandonos intermédios e (c) abandonos tardios (i.e, adaptado de Behr et al., 2021).

Para tal, sublinha-se que a análise ao fenómeno do abandono de estudantes de CTeSP (*n* = 20; 100%) foi realizada assente na informação descrita pelos/as estudantes. Após a análise de conteúdo, as perceções dos/as participantes foram trianguladas com a informação académica fornecida pelos SA, com autorização prévia dos/as estudantes. Neste quadro teve-se presente a (a) informação institucional, nomeadamente dados relativos à data de inscrição no curso e à data de anulação da matrícula do curso e (b) as descrições dos/as estudantes que se referiram ao momento em que, efetivamente começaram a frequentar as aulas (b) à data/momento em que começaram a ponderar abandonar o curso.

Importa salientar que nesta análise não foi considerado o caso do/a participante A_1_18 porque interrompeu abruptamente os estudos devido a ter sofrido uma situação de saúde muito grave, impeditiva da frequência das aulas, tendo o abandono sido formalizado pelos pais.

5.4.4.1. Abandono precoce

A maioria dos/as estudantes (*n* = 10; 50%) abandonou o curso (i.e., deixou de frequentar as aulas e/ou anulou da matrícula) antes da conclusão do 1.º semestre da frequência do 1.º ano curricular, considerando-se um abandono precoce, tal como exemplificam as seguintes citações:

> "Foi na 1.ª, 2.ª semana." (A_1_14)
> "…passado um mês de aulas, mais ou menos." (A_1_22)
> "Eu andei lá mais ou menos uma semana, foi logo nos primeiros dias." (A_1_24)
> "…meio que imediatamente eu apercebi-me que, se calhar, não era a melhor opção para mim." (A_1_46)

5.4.4.2. Abandono intermédio

Para três estudantes (15%) o abandono concretizou-se no final do 1.º semestre. Por terem frequentado um quarto da duração do curso, pode-se considerar uma situação de abandono intermédio.

> "…pouco tempo antes de desistir, [que foi] …a meio de janeiro." (A_1_15)

5.4.4.3. Abandono tardio

Já outros/as estudantes (*n* = 7; 35%) frequentaram as aulas durante um longo período (i.e., no mínimo frequentaram quase a totalidade do 1.º ano curricular, o que corresponde a metade da duração do curso) até concretizarem o abandono, parecendo configurar o que Behr et al. (2021) designam de abandono tardio.

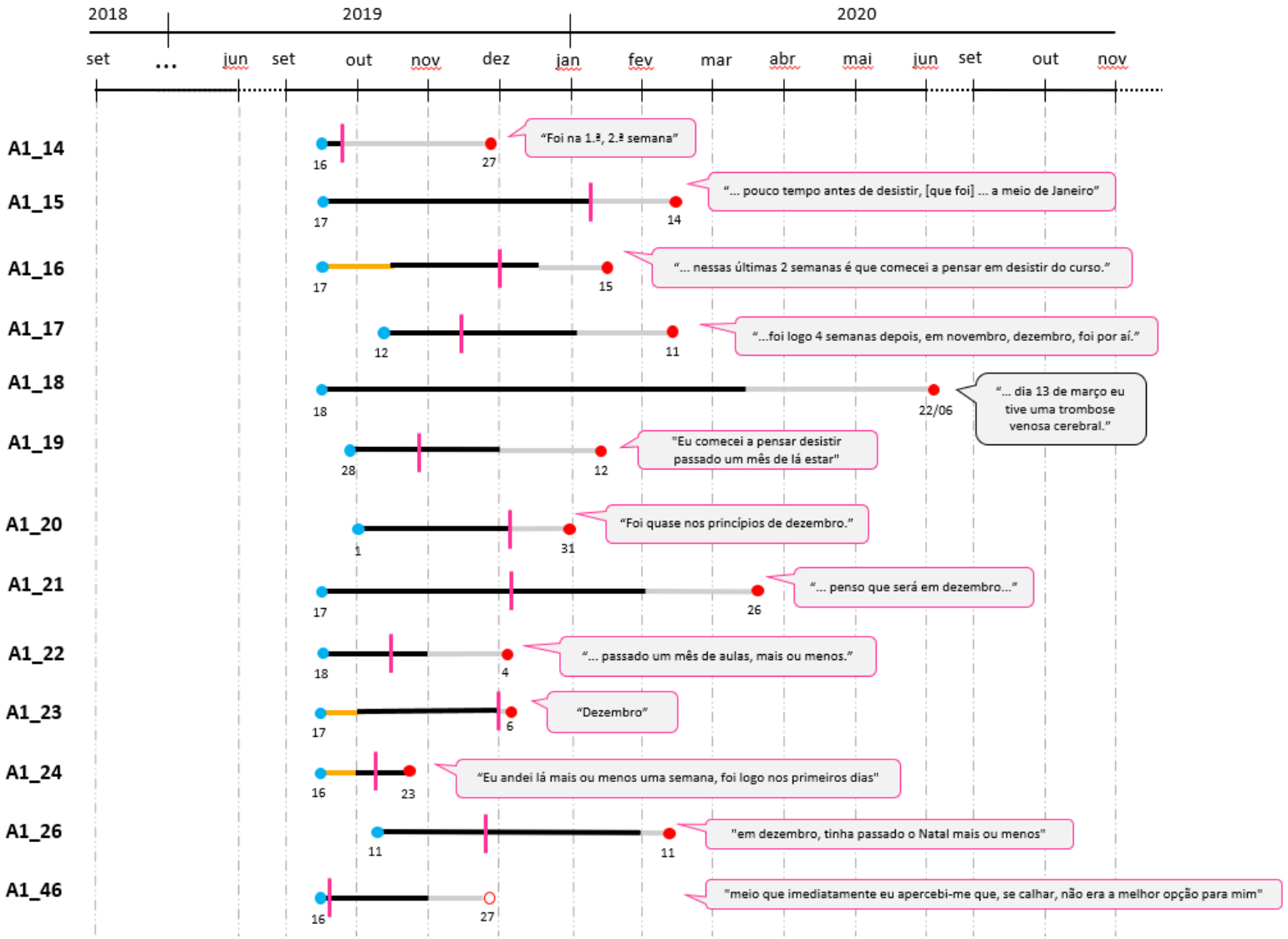
> "…nos últimos instantes do curso…" (A_2_41)
> "…foi no fim do 1.º ano. Eu terminei o primeiro, e não me inscrevi para o 2.º ano." (A_2_42)

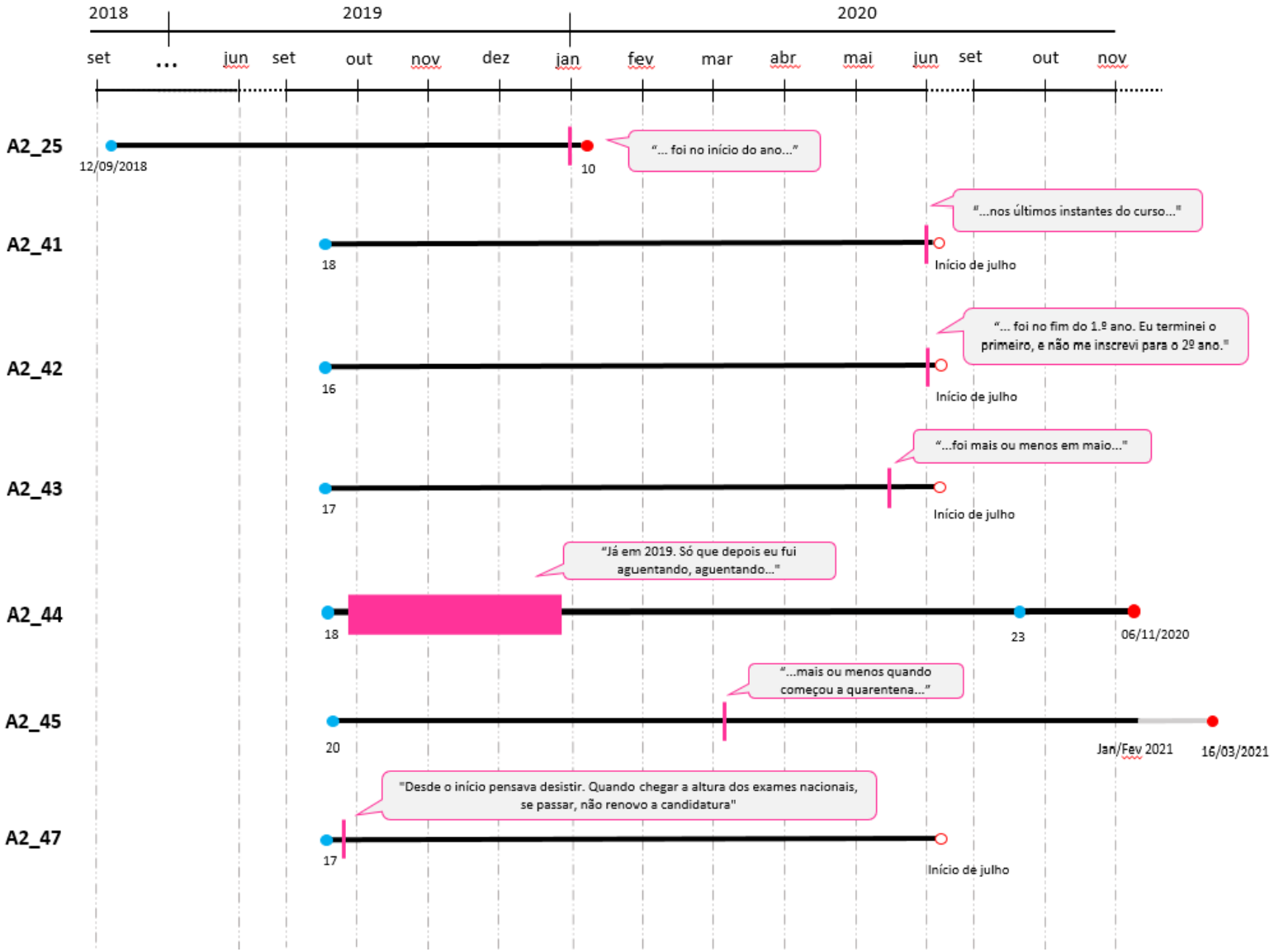
USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

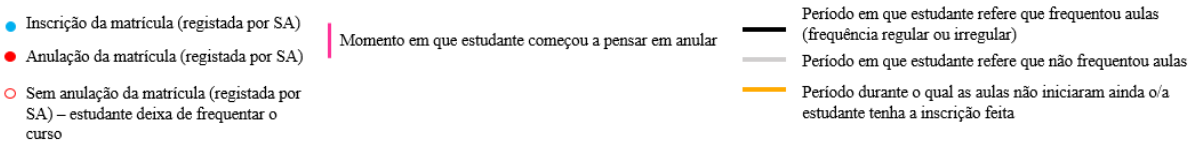
A Figura 28 procura retratar o momento do abandono do CTeSP, agregando informação recolhida nos SA, bem como a informação partilhada pelos/as participantes no estudo.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 28: Momento do abandono do CTeSP




2018
2019
2020
set
...
jun
set
out
nov
dez
jan
fev
mar
abr
mai
jun
set
out
nov
A2_25
12/09/2018
10
"... foi no início do ano..."
A2_41
18
"...nos últimos instantes do curso..."
Início de julho
A2_42
16
"... foi no fim do 1.º ano. Eu terminei o primeiro, e não me inscrevi para o 2º ano."
Início de julho
A2_43
17
"...foi mais ou menos em maio..."
Início de julho
A2_44
18
"Já em 2019. Só que depois eu fui aguentando, aguentando..."
23
06/11/2020
A2_45
20
"...mais ou menos quando começou a quarentena..."
Jan/Fev 2021
16/03/2021
A2_47
17
"Desde o início pensava desistir. Quando chegar a altura dos exames nacionais, se passar, não renovo a candidatura"
Início de julho



Fonte: Elaborado pela autora

Tendo como referência o ano letivo de 2019-2020, a consulta aos calendários escolares divulgados pelas unidades orgânicas da IES em que se realizou o presente estudo, permitiu constatar que em todas as unidades orgânicas, o 2.º semestre iniciou-se no mês de fevereiro de 2020. Neste quadro, conforme se demonstra na Figura 28, a maioria dos abandonos (n = 10), ocorreram antes do fim do 1.º semestre, ou seja, até ao final do mês de janeiro de 2020, tendo sido caracterizados como abandonos precoces (i.e., deixou de frequentar as aulas e/ou anulou a matrícula).

Destes/as 10 que abandonaram precocemente o curso, nove estudantes formalizaram a anulação da matrícula (i.e., A_1_46 não anulou a matrícula, simplesmente deixou de frequentar as aulas). No caso específico de CTeSP, conforme o art.º 14.º do Regulamento geral de matrículas e inscrições, em vigor àquela data, os/as estudantes estão sujeitos/as ao pagamento de 50% do valor da propina se formalmente anulada a matrícula até à primeira quinzena do ano civil, ou até 60 dias após a data de inscrição, caso este prazo termine depois do primeiro. Neste quadro, é possível que os/as estudantes tenham acautelado a formalização da anulação da matrícula dentro de um prazo que lhes possibilitasse o pagamento parcial do valor de propina.

Os dados mostraram que todos/as os/as estudantes que deixaram de serem assíduos às aulas acabaram por abandonar os seus cursos sugerindo uma relação entre a assiduidade às aulas (mais propriamente, deixar de comparecer às aulas) e o abandono do curso. Estes resultados são consistentes com evidências empíricas anteriores que sugerem que a frequência às aulas é um dado importante, na medida em que a não comparência regular aumenta o risco de abandono, enquanto a frequência assídua diminui esse risco podendo também incitar a mudança de curso e/ou IES, ao invés do abandono do ES (Rodríguez-Muñiz et al., 2019).

Tais resultados reforçam a importância de, atempadamente, se tentar perceber as razões da ausência dos/as estudantes nas aulas de modo a compreender se é uma opção voluntária ou, ao contrário, se existem motivos que possam ser ultrapassados (e.g., dificuldades económicas). Nestes casos, pode ser possível contrariar as circunstâncias executando medidas (e.g., apoios sociais) capazes de apoiar os/as estudantes na permanência nos seus cursos.

Os dados também mostraram uma diferença interessante nos números calculados para o abandono, consoante a fonte de evidência que serviu para a sua análise, se baseada na informação institucional cedida pelos SA ou se baseada na informação partilhada pelos/as estudantes. Foi possível constatar que nem sempre os/as estudantes formalizaram o abandono através da anulação da matrícula. Alguns/algumas estudantes deixaram simplesmente de frequentar o curso, não renovando a matrícula no ano letivo subsequente. Estas circunstâncias ajudam a explicar as diferenças mencionadas.

Dos/as 20 estudantes que abandonaram o CTeSP, cinco estudantes não formalizaram a anulação junto dos SA e, destes/as, três estudantes afirmaram que permaneciam no ES (embora em outros cursos e/ou outra IES) e um/a estudante mencionou que estava a preparar-se para se submeter à realização de exames nacionais naquele ano. Tal evidencia que estudantes que abandonam os cursos e/ou a IES não são, necessariamente, estudantes que abandonam o ES (Tinto, 1993).

Do ponto de vista institucional, tendo em conta o período decorrente entre a data da inscrição da matrícula e a data da anulação da matrícula (registada por SA) é possível constatar

UBC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

que, em média, o abandono dos/as estudantes dos seus cursos (*n* = 19; 100%[18]) concretizou-se ao fim de cerca 27.7 semanas, com o mínimo de 5 semanas e máximo de 67 semanas. Mas, se a análise do abandono do curso focar apenas o 1.º ano de frequência académica, nestas condições, verificou-se que, em média, o abandono ocorreu ao fim de 15.3 semanas, com mínimo de 5 semanas e máximo de 27 semanas.

Porém, se a análise do processo do abandono se basear exclusivamente na descrição dos/as estudantes, tendo em conta a data em que referiram ter iniciado as aulas (nem sempre a data de início das aulas foi a mesma data em que foi formalizada a inscrição no curso) e a data em que referiram que começaram a ponderar o abandono o curso, os dados são bem distintos. Nestas circunstâncias, em média, o abandono dos/as estudantes dos seus cursos (*n* = 19; 100%) foi ponderado ao fim de cerca 14.7 semanas, com o mínimo de 1 semanas e máximo de 53 semanas. Porém, se se tiver em consideração o abandono no 1.º ano, o abandono foi ponderado, no mínimo ao fim da 1.ª semana, e no máximo ao fim de 13 semanas, em média 7.1 semanas.

Já se o critério se basear na data em que foi formalizada a inscrição no curso (SA) e o período em que os/as estudantes (*n* = 19; 100%) referiram que frequentaram as aulas (configurando o abandono do curso) verificou-se que o abandono ocorreu, em média, no fim de 21.5 semanas de frequência das aulas, com o mínimo de 2 semanas e máximo de 54 semanas. Considerando o abandono no 1.º ano, no mínimo um/a estudante deixou de frequentar as aulas ao fim de duas semanas, no máximo no final de 22 semanas e, em média, os/as estudantes deixaram de frequentar as aulas no final de 9.8 semanas.

Se a análise do momento do abandono se focar no 1.º ano de frequência académica, é possível observar que, em média, o tempo que decorre entre o momento em o/a estudante começa a ponderar o abandono (7.1 semanas) e o momento em que deixa de frequentar as aulas (9.8 semanas) parece muito curto (diferença de 2.7 semanas, em média) questionando-se até que ponto houve um processo de tomada de decisão ponderado ou impulsivo.

Em suma, são diversas as nuances que permitem caracterizar o momento do abandono com alguma complexidade. Nesse quadro, foi encontrada diferenciação entre aquilo que são os dados institucionais (i.e., números do abandono divulgados, apurados através do número de formalizações de anulação de matrícula) e aquilo que é o comportamento de abandono adotado pelos/as estudantes que, nem sempre, diligenciam a formalização da anulação de matrícula, junto dos serviços académicos da IES, optando por, simplesmente, deixar de comparecer no curso.

5.4.5. Sentimentos associados à tomada de decisão do abandono

Esta categoria refere-se a sentimentos associados à tomada de decisão do abandono do CTeSP tendo sido identificados: (a) sentimentos positivos (*n* = 12; 60%), (b) sentimentos ambivalentes (*n* = 6; 30%) e (c) sentimentos negativos (*n* = 2; 10%).

5.4.5.1. Sentimentos positivos

A maioria dos/as estudantes (*n* = 12; 60%) descreveu uma perceção positiva da decisão de abandono do curso (e.g., perceção de que, após o abandono do curso, as experiências de trabalho promoveram o seu desenvolvimento psicossocial; continuar a sentir que foi melhor opção; estar

[18] Não é considerado o caso A_1_18 por a decisão do abandono ter sido involuntária, face a problemas de saúde graves que levaram o/a estudante a interromper de forma abrupta o curso.

USC DE COMPOSTELA

perfeitamente resolvido/a em relação à decisão; sentir-se bem quanto à decisão que tomou; sentir-se tranquilo/a).

> "Otimista. Porque agora estou-me a dedicar a tentar entrar novamente na faculdade, e espero que corra bem." (A_2_42)
> "…eu sinto-me bem, estou muito melhor do que o que estava." (A_1_20)
> "…a certeza que foi a melhor decisão […] agora vou fazer uma coisa que gosto." (A_1_22)
> "Eu sinto-me seguro e pronto para encarar o próximo objetivo." (A_2_45)
> "Aí sinto, não me sinto arrependida, não." (A_2_47)

Os sentimentos positivos descritos pelos/as estudantes, um ano após o abandono dos seus cursos, sugerem otimismo e confiança não só quanto à decisão que estes/as estudantes tomaram como também quanto à forma como perspetivam o seu futuro. Para alguns destes/as estudantes, o abandono do CTeSP parece estar associado ao estabelecimento de outras metas e objetivos para o seu futuro e, talvez por isso, demonstraram satisfação quanto à decisão concretizada. Tal está alinhado com a literatura que verifica que o processo de decisão do abandono pode significar a concretização de alternativas pessoais e de carreira, justificando-se assim a satisfação expressada em seu torno (Duarte et al., 2010; Hirschi, 2009; Rudolph et al., 2017).

Hillman (2021) faz referência à diferenciação que é preciso fazer em torno do fenómeno abandono. Por um lado, pode dever-se à incapacidade dos/as estudantes conseguirem concluir o curso desejado, sugerindo-se maior apoio institucional para mitigar este abandono. Por outro lado, ainda que a escolha inicial do curso possa ter sido considerada a mais adequada no momento do ingresso no ES (i.e., colocação no curso de 1.ª opção) as circunstâncias podem mudar (Hillman, 2021). Por exemplo, a frequência académica pode conduzir os/as estudantes a ponderar novos projetos educacionais, podendo traduzir-se num significado positivo associado ao abandono, ou seja, novos planos que podem suscitar sucesso. Nestas circunstâncias Hillman (2021) considera contraproducentes medidas para mitigar o abandono. Aliás, nestes casos, seria interessante que as IES pudessem apoiar os seus/suas estudantes no processo de ponderação das suas decisões relacionadas com o projeto de vida estudantil, de modo a evitarem decisões precipitadas.

5.4.5.2. Sentimentos ambivalentes

Um número expressivo de estudantes (n = 6; 30%), embora tenha deixado claro não estarem arrependidos de terem abandonado os seus cursos, descreveram sentimentos considerados ambivalentes face à decisão. Nesse quadro, expressaram sentimentos ambivalentes associados ao abandono (i.e., não podia fazer mais; não se sentir bem face ao cansaço; decisão um bocado triste; não estar arrependido/a de abandonar o curso, mas sim de deixar de estudar; ter sido a solução face a um problema).

> "Não [estou arrependido/a]. Naquela situação não podia fazer muito mais." (A_1_14)
> "Sim. Dizer-lhe que faria outra vez não sei, porque eu não sei se fizesse outra vez se ia ter o mesmo trabalho que tive quando saí, se ia ter as mesmas, se me ia acontecer as mesmas coisas que me aconteceram. Mas sim, eu não estou arrependido de sair." (A_1_15)
> "É assim eu estou arrependido de não continuar a estudar, mas não estou arrependido de ter desistido do curso." (A_1_19)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> "Eu não me sinto arrependido porque sei que fiz uma coisa para o meu bem, que eu não me sentia bem comigo mesmo em ter que fazer aquelas viagens, mesmo em termos de cansaço, mas sinto que claro, sinto que podia, se tivesse ficado podia estar melhor." (A_1_24)
> "Não. Foi uma decisão ponderada, não é? Foi identificado um problema, foi identificado uma ou duas soluções, das soluções escolhi uma, está escolhido, vira a página, o caminho segue para a frente." (A_1_23)
> "Eu sinto que embora tenha sido uma decisão um bocado triste, eu acho que foi a necessária para mim, porque o problema foi que eu fiz a decisão errada em primeiro lugar e depois tive de a remover. Eu não me arrependo de ter saído do curso porque não tinha feito a decisão certa." (A_1_46)

Globalmente, os/as estudantes referiram não estarem arrependidos/as de ter abandonado o CTeSP, demonstrando ter sido inevitável o abandono face a circunstâncias diversas. É interessante verificar que, ainda assim, expressaram sentimentos ambivalentes associados ao abandono. Por um lado, descreveram o abandono como incontornável, por outro lado percecionaram que poderiam estar melhor se tivessem permanecido no curso.

Em alguns casos os sentimentos ambivalentes pareceram justificar-se pelo abandono do ES, e não propriamente pelo abandono do curso em si. Embora tenham revelado alguma segurança na decisão tomada, relativamente ao abandono do curso, certos/as estudantes evidenciaram algum arrependimento por ter deixado de estudar no ES.

Para certos/as estudantes, os sentimentos ambivalentes pareceram dever-se ao estado de desgaste e de cansaço em que se encontravam certos/as estudantes, bem como, no caso de um/a estudante ao surgimento de um problema que condicionou a permanência no curso.

Face aos sentimentos ambivalentes descritos pelos/as estudantes, associados ao abandono dos seus cursos, questiona-se até que ponto o abandono foi, de facto, uma decisão devidamente ponderada ou se, a decisão se deveu à falta de resiliência tendo em conta que a resiliência contribui para a saúde mental e o bem-estar dos/as estudantes (Turner et al., 2017).

Por fim, houve quem demonstrasse segurança e falta de arrependimento na decisão concretizada pelo abandono do curso, descrevendo-a como inevitável face a uma escolha errada do curso, embora tenha referido ter sentido alguma tristeza por ter de a concretizar. Ou seja, o abandono é sentido com tristeza, mas, simultaneamente, é visto como uma boa solução. Tal sugere que, independentemente das motivações, o abandono pode significar um processo doloroso para certos/as estudantes.

Em suma, os sentimentos ambivalentes associados ao abandono devem merecer uma reflexão acerca do processo de abandono no que a eventuais condicionalismos diz respeito e a possíveis soluções capazes de contornar a decisão.

5.4.5.3. Sentimentos negativos

Um número reduzido de estudantes (n = 2; 10%) descreveu sentimentos negativos associados ao processo de abandono dos seus cursos.

Houve um/a estudante que mencionou sentimentos de tristeza face ao abandono do curso.

> "…nunca me passou pela cabeça desistir. tive uma [nome do problema de saúde]. [Dada a gravidade do problema de saúde, a mãe anulou a matrícula] Quando eu soube que a minha mãe tinha anulado a matrícula, eu chorei porque eu adoro esse curso…" (A_1_18)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Também houve quem mencionasse vergonha face ao abandono do curso.

> "…tinha um bocado de vergonha, de estar a desistir […] acabei por não terminar o curso da forma certa, da forma oficial." (A_1_46)

Por um lado, o abandono configurou uma decisão inevitável e involuntária, por questões de saúde, inexistindo a vontade expressa do/a estudante em querer abandonar o curso e, daí, terem sido expressos sentimentos de tristeza. Por outro lado, e apesar da consistência subjacente à decisão de abandonar o curso, um/a estudante mencionou ter tido vergonha por estar a desistir do curso, o que pode, de certa forma, dever-se a uma perceção de fracasso pessoal face a um projeto educacional iniciado, mas não concluído.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 6. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Tendo em consideração que os capítulos teóricos suportaram a investigação e que os demais apresentaram a investigação realizada para finalizar a tese, neste último capítulo apresenta-se uma discussão dos resultados obtidos e as principais conclusões. São também apresentadas as limitações do estudo, propostas de melhoria e contributos para possíveis estudos científicos a desenvolver nesta área científica e em torno do tema da transição para o Ensino Superior de estudantes de CTeSP e da sua adaptação e/ou trajetória.

6.1 DISCUSSÃO

O primeiro objetivo deste estudo era descrever as expetativas académicas, as crenças de autoeficácia geral, as dificuldades académicas antecipadas à entrada do ES e os motivos de escolha do curso de estudantes de ES inscritos em CTeSP. A questão de investigação correspondente interrogava como se caracterizam as expetativas académicas, as crenças de autoeficácia geral, as dificuldades académicas antecipadas à entrada do ES e os motivos da escolha do curso de estudantes de ES que se inscrevem em CTeSP.

Neste estudo, foi possível perceber que, em consonância com pesquisas anteriores realizadas com estudantes de outros ciclos de estudo de ES (e.g., Araújo & Almeida, 2016; Araújo et al., 2015; Bisinoto et al., 2016), e frequentemente no subsistema universitário, os dados demonstraram que estudantes de CTeSP revelavam expetativas muito altas nos seus primeiros tempos no ES, sobretudo aquelas relacionadas com a Formação para o Emprego e Carreira, com o Desenvolvimento Pessoal e Social e com a Qualidade da Formação. As expetativas que foram consideradas neste projeto representam aquilo que os/as estudantes esperam concretizar durante a sua trajetória académica (Almeida, 2019). Os dados revelaram que no topo das prioridades dos/as estudantes de CTeSP está a preocupação com a formação para a carreira profissional e a possibilidade de, com o curso, ingressarem no mercado de trabalho. Assim, os/as estudantes estão altamente expetantes de que, com a formação académica, possam adquirir formação de qualidade tendo em vista o acesso à profissão desejada. Adicionalmente, estudantes de CTeSP contam desenvolver as suas competências pessoais (i.e., autonomia, identidade, autoconfiança), promovidas pelas novas vivências que irão experienciar no ES. Neste contexto, as IES podem ter um papel fundamental dado que preconizam métodos de ensino e de aprendizagem de elevada qualidade, ajustados às aspirações motivacionais dos/as seus/suas estudantes, dotando-os/as das ferramentas necessárias para melhor lidarem com as exigências do mercado de trabalho, dando igualmente ênfase ao desenvolvimento pessoal e social de acordo com tais expetativas. Estas expetativas, aliás, são coerentes com os motivos intrínsecos da escolha do curso relacionados com o Interesse pela Área Científica e pelas Aprendizagens, constituindo-se como o principal motivo de escolha do curso de estudantes de CTeSP. Estes dados estão alinhados com alguns estudos que destacaram a aprendizagem como uma das principais metas académicas dos/as estudantes, associando estes objetivos ao grau de confiança que os/as estudantes depositam neles/as próprios/as, assim como ao seu grau de envolvimento académico (e.g, Valle et al., 2015). Como tal, ações focadas na orientação dos/as estudantes para metas de aprendizagem podem favorecer o seu compromisso com a aprendizagem, assim como o desenvolvimento das suas competências, tornando-se mais eficientes na gestão dos desafios e do seu desempenho académico (Valle et al., 2015). Adicionalmente, os/as estudantes, enquanto protagonistas das suas trajetórias, devem ser

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

capazes de desenvolver autorregulação e outras competências que lhes permitam ultrapassar os desafios durante o curso e no futuro.

Assim, considerando a hipótese formulada, de que os/as estudantes de CTeSP têm expetativas académicas elevadas, apresentam elevada crença de autoeficácia geral, antecipam poucas dificuldades académicas à entrada do ES e estão intrinsecamente motivados com a escolha do curso, os resultados apurados permitem confirmar a referida hipótese.

O segundo objetivo consistia em determinar se as expetativas académicas, a crença de autoeficácia geral, as dificuldades académicas antecipadas à entrada no ES e os motivos da escolha do curso de estudantes de CTeSP diferem em função de variáveis pessoais, contextuais e académicas, avaliadas à entrada do ES. A questão de investigação correspondente interrogava se as expetativas académicas, a crença de autoeficácia geral, as dificuldades académicas antecipadas à entrada no ES e os motivos da escolha do curso de estudantes de CTeSP diferem em função de variáveis pessoais, contextuais e académicas.

Os resultados das análises de comparações de grupos revelaram que estudantes mais velhos/as (i.e., idade superior a 20 anos) tinham expetativas académicas mais baixas relacionadas com a Pressão Social e com a Interação Social, o que pode ser compreensível, pois, por um lado, a maturidade pode-os/as tornar menos vulneráveis quanto à necessidade de corresponderem às expetativas dos/as outros/as e, por outro lado, é possível que tenham de conciliar os estudos com a organização familiar e/ou com responsabilidades laborais. Como tal, a disponibilidade de tempo para interações sociais pode ser mais limitada. Adicionalmente, estes/as estudantes revelavam não estar tão influenciados, ao escolherem o curso pela Atratividade no Acesso e na Duração do Curso, comparativamente a estudantes com 19 e 20 anos. Talvez por já terem iniciado uma carreira profissional, o que estudantes com mais de 20 anos procuram pode ser a qualificação académica tendo em vista a consolidação das competências profissionais. Inversamente, estudantes com 19 e 20 anos podem estar mais ansiosos/as por concluírem uma formação académica de curta duração tendo em vista a ingressão no mercado de trabalho.

As estudantes apresentavam expetativas mais elevadas nas áreas do Desenvolvimento Pessoal e Social, Envolvimento Político e Cidadania e Qualidade da Formação comparativamente aos estudantes. Nesse quadro, parece haver uma tendência para as estudantes provavelmente se implicarem mais para desenvolver a autonomia, a identidade e a sua autoconfiança (Desenvolvimento Pessoal e Social), exercer mais ativamente a sua cidadania (Envolvimento Político e Cidadania) e para aprofundar os seus conhecimentos (Qualidade da Formação), esperando, assim, enriquecerem as suas experiências pessoais, sociais e académicas, durante a sua trajetória no ES. De algum modo, tal exige um equilíbrio entre o desenvolvimento pessoal e social com o desenvolvimento do conhecimento, a par do exercício de uma cidadania ativa. Tal é consistente com a teoria de desenvolvimento psicossocial de Chickering e Reisser (1993) que preconiza que durante o ES o/a estudante deve ser capaz de gerir emoções, desenvolver a sua autonomia para a independência, consolidar a sua identidade, a par do desenvolvimento da integridade e da construção de propósitos de vida, para além de outras competências.

Quanto a variáveis pessoais, tendo em conta a hipótese formulada, de que estudantes mais jovens e do género feminino tendem a apresentar expetativas académicas mais elevadas, bem como crenças de autoeficácia geral mais elevadas, a antecipar menos dificuldades académicas e a estar mais intrinsecamente motivados/as na escolha do curso, comparativamente a estudantes mais velhos/as e do género masculino, conforme se demonstrou, os resultados encontrados permitiram confirmar parcialmente a hipótese. Nesse quadro, as análises de

USC DE COMPOSTELA

comparação de grupos deste estudo sugeriram que (a) estudantes com mais de 20 anos diferenciavam-se de estudantes mais jovens, mas apenas nas expetativas Pressão Social e Interação Social, pois apresentavam expetativas mais baixas nessas dimensões, não existindo diferenciação na avaliação das crenças de autoeficácia geral, nas dificuldades académicas, nem nos motivos da escolha do curso, (b) estudantes do género feminino revelavam expetativas mais elevadas, mas em certas dimensões, designadamente nas expetativas académicas Desenvolvimento Pessoal e Social, Envolvimento Político e Cidadania e Qualidade da Formação, não existindo diferenciação de género na avaliação das crenças de autoeficácia geral, nas dificuldades académicas, nem nos motivos da escolha do curso.

As análises de dados efetuadas revelaram que os/as estudantes deslocados/as tinham expetativas mais elevadas em cinco das sete dimensões das expetativas académicas estudadas (Formação para o Emprego e Carreira, Desenvolvimento Pessoal e Social, Mobilidade Estudantil, Qualidade da Formação e de Interação Social) comparativamente a estudantes não deslocados/as. Estas diferenças fazem sentido se atendermos ao facto de serem estudantes que mudam de residência para a frequência das aulas (em IES localizadas em região distinta) para adquirirem a formação pretendida e, por isso, podem estar mais recetivos/as a ultrapassarem os desafios inerentes às mudanças a que estarão sujeitos/as. Por exemplo, podem estar mais predispostos/as a interagir socialmente, a potenciar o seu desenvolvimento pessoal e social, a vivenciar novas experiências proporcionadas pela participação em programas de mobilidade estudantil. Neste quadro, pode-se assumir-se que estudantes deslocados/as já estarão, pelo investimento ou esforço que eles/as e/ou as suas famílias vão fazer, intrinsecamente motivados/as para a frequência do curso, o que pode favorecer a sua transição e adaptação ao ES e, concomitantemente, a sua permanência no curso. Contudo, não obstante, a sua motivação intrínseca para o curso, a deslocação da sua residência habitual exige dos/as estudantes a adequação de novos padrões de comportamento tendo que serem capazes de mobilizar recursos pessoais para saberem lidar com as dificuldades que possam surgir. Pesquisas empíricas anteriores apontaram que estudantes deslocados/as estão mais propensos/as a desenvolverem sentimentos de maior vulnerabilidade, pelas saudades de casa, o que pode ter efeitos não só no seu bem-estar psicológico como também no desempenho académico (Ferrara, 2020; Lijadi & Schalkwyk, 2017; Sun & Hagedorn, 2016). Importa, por isso, que as IES e outras entidades (como as da área da Saúde, por exemplo) estejam atentas, fomentando intervenções capazes de fornecer o suporte social e o apoio à saúde mental, em consonância com as necessidades manifestadas pelos/as estudantes, assim como considerando as suas expetativas ou a possibilidade de ser preciso gerir expetativas.

Foi encontrada uma diferenciação estatisticamente significativa nas expetativas na dimensão Formação para o Emprego e Carreira em função de ser, ou não, estudante de primeira geração. Estudantes de CTeSP de primeira geração tendiam a indicar expetativas mais elevadas com a Formação para o Emprego e Carreira, o que está alinhado com o estudo de Araújo et al. (2015). Estes resultados podem estar associados à desvantagem educacional de estudantes de primeira geração em relação aos seus pares, evidenciada pelas suas condições sociofamiliares e culturais (Jarpa & Rodríguez, 2021). Nessa medida, o foco pela qualificação académica tendo em vista o emprego e a carreira podem evidenciar o caminho no ES enquanto veículo para a mobilidade social. Porém, estudos anteriores (e.g., Almeida et al., 2006; Choi, 2020; Ferrão & Almeida, 2019; Tavares, 2013) mostraram que essa mobilidade social ansiada não tem acontecido como o esperado pois ainda são os/as filhos/as de famílias de estatuto socioeconómico mais elevado a frequentar mais o ES e certos cursos.

Os níveis mais elevados de autoeficácia geral dos/as estudantes de CTeSP com intenção de trabalhar durante o curso sugerem que, globalmente, estão mais convictos/as das suas

USC DE COMPOSTELA

capacidades para a resolução das tarefas, comparativamente aos seus pares. Ora, se atendermos à circunstância de que parte substancial do CTeSP é concretizada em contexto de trabalho (estágio), é possível que as experiências de vida (de cariz profissional), de estudantes de CTeSP, contribuam para reforçar os seus níveis de confiança quanto à conclusão desta formação académica com forte índole prática. Porém, evidências empíricas sugerem que estudantes-trabalhadores/as têm menor sentimento de pertença à sua IES, por se sentir menos acolhidos/as e por experienciarem menores interações sociais, comparativamente aos seus pares (Soria & Bultmann, 2014). Embora não tenha sido uma variável estudada neste projeto, esta conclusão remete para a importância de as IES continuarem o caminho já iniciado, definindo e implementando políticas inclusivas que favoreçam o acolhimento e a integração destes/as estudantes, de modo a favorecer o seu sentimento de pertença à sua comunidade académica e social e as condições adequadas para a aprendizagem.

Os resultados deste estudo apontaram também que estudantes com apoio de ação social no ES tendiam a apresentar expetativas mais baixas relativamente à mobilidade estudantil durante os cursos do que estudantes sem apoio de ação social. É possível que haja uma preocupação subjacente relacionada com dificuldades económicas afetando a sua expetativa na participação em programas de mobilidade estudantil. Criar medidas ajustadas à condição socioeconómica dos/as estudantes, que atenuem estas desigualdades de oportunidade, deve ser imperativo para combater as assimetrias. Apesar de terem sido recolhidas as perceções dos/as estudantes quanto à possibilidade de mobilidade, os/as estudantes de CTeSP não são abrangidos pelas bolsas para mobilidade internacional Erasmus+, o que parece ser uma limitação na sua experiência no ES.

Com base em análises de comparação de dois grupos (estudantes com pais com menos e mais do que o 12.º ano), verificou-se que os/as estudantes cujos pais possuíam habilitações académicas mais baixas foram os/as estudantes que mais indicaram escolher o curso pela Atratividade no Acesso e Duração do Curso, o que evidencia o modo como certas variáveis socioeconómicas e culturais (i.e., nível de escolaridade do pai) podem interferir nas motivações subjacentes à escolha do curso. Estes resultados podem mesmo sugerir uma seletividade social no ingresso no ES no que à escolha do curso diz respeito. Confrontando os dados obtidos no presente estudo com outros estudos referenciados na literatura pode-se apontar algumas convergências. Por exemplo, o estudo de Oliveira e Melo-Silva (2010) verificou que a escolaridade do(s) pai(s) e/ou mãe(s), e o tipo de ES frequentado estão associados à escolha da carreira. Também o estudo de Sparta e Gomes (2005) apontou a influência da escolaridade parental nas escolhas que os/as jovens realizam no ES, tais como a escolha da IES e a escolha do curso. O estudo de Choi (2020) verificou uma relação entre a opção por cursos de curta duração e a escolaridade do(s) pai(s) e/ou mãe(s) podendo tal explicar-se pela condição económica das famílias, equacionando-se menores gastos na frequência de cursos de curta duração.

Os resultados do presente estudo evidenciaram que os/as estudantes que tinham aulas nas IES apresentavam expetativas mais elevadas nas dimensões Envolvimento Político e Cidadania e Interação Social, comparativamente a estudantes com aulas fora da IES. Tal reflete as motivações destes/as estudantes para se envolverem na discussão de temas sociais, políticos e económicos do país; para conviverem e interagirem no âmbito das relações estabelecidas no seu contexto académico. De algum modo, estas expetativas sugerem que estes/as estudantes estão motivados/as para a participação em atividades que promovam o seu envolvimento social na comunidade estudantil em geral e em iniciativas relacionadas, por exemplo, com o associativismo estudantil em particular. Porém, embora se desconheça a existência de um impedimento legal, os/as estudantes de CTeSP percecionaram certas limitações na representação e participação dos CTeSP em iniciativas de associativismos estudantis no ES

USC DE COMPOSTELA

(e.g., federações académicas, associações estudantis, tunas académicas, semana de receção aos/às novos/as estudantes). Até que ponto as expetativas académicas iniciais relacionadas com o Envolvimento Político e Cidadania e com a Interação Social são concretizadas durante a frequência do CTeSP é uma interrogação à qual a análise de dados qualitativos deu resposta.

Quanto às variáveis contextuais estudadas, tendo em conta a hipótese formulada, de que estudantes deslocados/as, que não são estudantes de primeira geração, sem intenção de trabalhar durante a frequência das aulas, que não têm apoio da ação social no ES, cujos pais concluíram o ensino secundário e o ES, a frequentar aulas nas instalações da IES, tendem a apresentar expetativas académicas mais elevadas, bem como crenças de autoeficácia geral, a antecipar menos dificuldades académicas e a estar mais intrinsecamente motivados/as com a escolha do curso, comparativamente a estudantes não deslocados/as, que são estudantes de primeira geração, com intenção de trabalhar durante a frequência das aulas, que têm apoio da ação social no ES, cujo(s)/a(s) pai(s) e/ou mãe(s) não concluíram o ensino secundário nem o ES, a frequentar aulas fora das instalações da IES, conforme se demonstrou, os resultados encontrados permitiram confirmar apenas parcialmente a hipótese. Nesse quadro, as análises de comparação de grupos deste estudo sugeriram que (a) estudantes deslocados/as tinham expetativas mais elevadas, em cinco das sete dimensões das expetativas académicas estudadas (Formação para o Emprego e Carreira, Desenvolvimento Pessoal e Social, Mobilidade Estudantil, Qualidade da Formação e de Interação Social) do que estudantes não deslocados/as, (b) estudantes de CTeSP de primeira geração apenas tinham expetativas mais elevadas com a Formação para o Emprego e Carreira do que estudantes que não são de primeira geração, (c) estudantes com intenção de trabalhar durante a frequência das aulas apresentavam níveis mais elevados de autoeficácia geral do que estudantes sem intenção de trabalhar durante a frequência das aulas, (d) estudantes com apoio de ação social no ES apresentavam expetativas mais baixas com a mobilidade estudantil do que estudantes sem apoio de ação social e (e) estudantes cujos pais possuíam escolaridade inferior ao 12.º ano tendiam mais a escolher o curso pela Atratividade no Acesso e Duração do Curso do que estudantes cujos pais com escolaridade igual ou superior ao 12.º ano.

Quanto a variáveis contextuais, tendo em conta a hipótese formulada, de que estudantes com conclusão de ensino secundário regular, que permanecem nos seus cursos, tendem a apresentar expetativas académicas mais elevadas, bem como crenças de autoeficácia geral, a antecipar menos dificuldades académicas e a estar mais intrinsecamente motivados/as com a escolha do curso, do que estudantes com conclusão de ensino secundário profissional ou de outras formações de nível secundário[19] , que abandonam os seus cursos, os resultados obtidos no presente estudo não confirmaram a referida hipótese.

O terceiro objetivo consistia em analisar as associações entre as principais variáveis estudadas (expetativas académicas, as crenças de autoeficácia geral, as dificuldades académicas antecipadas à entrada do ES e os motivos da escolha do curso), assim como em que medida essas variáveis se relacionam com o desempenho académico. A questão de investigação correspondente interrogava se as expetativas académicas, as crenças de autoeficácia geral, as dificuldades académicas antecipadas à entrada do ES e os motivos da escolha do curso estão relacionados entre si, bem como com o desempenho académico do final do 1.º e 2.º ano do curso.

[19] Refere-se a curso artístico especializado; curso de aprendizagem; curso de educação e formação; curso de educação e formação de adultos; maiores de 23 anos.

Os resultados deste estudo sugeriram que quanto mais elevada era a crença de autoeficácia de estudantes de CTeSP, mais elevados eram também os seus níveis de expetativas e menos dificuldades académicas eram antecipadas, o que está alinhado com o encontrado no estudo de Barros et al. (2022). Estas associações negativas encontradas entre as expetativas, a crença de autoeficácia, com as dificuldades académicas parecem fazer sentido. Quanto mais convictos/as das suas capacidades e mais elevadas as expetativas académicas, mais otimistas e preparados/as poderão estar estes/as estudantes para ultrapassar as dificuldades académicas que possam surgir. Como tal, esses recursos pessoais são importantes para uma adaptação académica bem-sucedida, tal como referido por Casanova et al. (2020). Deste modo, a relação significativa positiva encontrada entre as expetativas académicas e a crença na autoeficácia sugere que ambas podem ser favoráveis a uma transição e adaptação académicas bem-sucedidas.

Compreensivelmente, estudantes com expetativas mais elevadas no âmbito da Formação para o Empego e Carreira apresentaram uma motivação intrínseca mais elevada para a escolha do curso (i.e., pelo interesse pela área científica e pelas aprendizagens). Porém, a motivação intrínseca não garante o envolvimento dos/as estudantes nos seus cursos. A par da motivação intrínseca, é fundamental proporcionar ambientes sociais e de aprendizagem que também estimulem a competência, a autonomia e o relacionamento dos/as estudantes, contribuindo, assim, para o seu envolvimento social e académico (Adi Badiozaman & Jikus, 2020).

Os resultados do estudo revelaram que quanto mais elevadas as notas de acesso ao ES, menos dificuldades académicas eram antecipadas pelos/as estudantes de CTeSP à entrada no ES, o que é consistente com o verificado em estudos anteriores (e.g., Almeida et al., 2006). De acordo com Araújo et al. (2016), o conhecimento acerca das dificuldades académicas antecipadas à entrada do ES é relevante porque informa sobre as condições de acesso ao ES dos/as estudantes, dando indícios acerca do seu nível de realismo e do que contam encontrar durante a sua experiência no ES. Já as notas mais baixas no acesso ao ES sugerem diferenciação quanto ao tipo de preparação académica prévia dos/as estudantes comparativamente aos seus pares. Neste quadro, compreensivelmente, estudantes com notas mais elevadas ao ES antecipavam menos dificuldades académicas no ES provavelmente por percecionarem melhor preparação académica para enfrentar os desafios do ES.

Alinhado com outros estudos (e.g., Casanova et al., 2018a; Casanova et al., 2021b; Cassidy, 2012) foi encontrada uma relação entre os antecedentes académicos (nota de acesso ao ES) e o desempenho académico verificado durante o ES (média ponderada no final do 1.º ano) o que, de algum modo, confirma certos pressupostos da reprodução social. Estes dados poderão suscitar alguma apreensão porque, de alguma forma, dão conta de que se perpetuam assimetrias observando-se que estudantes com índices de aproveitamento escolar mais baixos à entrada do ES poderão estar a manter-se com maiores dificuldades durante o percurso académico sendo que, contrariamente, estudantes de CTeSP com melhores resultados académicos prévios conseguem tendencialmente obter melhor rendimento académico no final do 1.º ano do ES. Tendo em vista estes resultados, é fundamental combater estas assimetrias. Tal sugere que, durante o ES, seja essencial alterar percursos académicos anteriores com aprendizagens menos consolidadas sendo, para o efeito, imperativo que o ES promova a estimulação de aprendizagens significativas tendo em vista o sucesso académico dos/as estudantes. É, por isso, importante que o corpo docente esteja sensibilizado para a importância da implementação de métodos de ensino ajustados às características dos/as estudantes tendo presente que eles estão significativamente associados à eficácia e ao seu desempenho académico (Schneider & Preckel, 2017). Por outro lado, seria premente considerar as oportunidades académicas prévias ao ES, particularmente para estudantes com algumas dificuldades ou de ambientes familiares com maiores vulnerabilidades.

USC
DE COMPOSTELA

A relação positiva significativa encontrada entre a nota de acesso ao ES e as motivações intrínsecas da escolha do curso (pelo Interesse pela Área Científica e pelas Aprendizagens) fazem sentido dado que, quanto mais elevadas as notas de acesso ao ES maior é a probabilidade de os/as estudantes terem ingressado no curso desejado. Nesse quadro, destaca-se o estudo de Araújo et al. (2014) que verificou que a nota de acesso é a variável que mais influenciava a tomada de decisão pela escolha do curso, sublinhando o quão ela pode condicionar as trajetórias académicas dos/as estudantes.

Tendo em conta a hipótese formulada, de que as expetativas académicas, as crenças de autoeficácia geral, as dificuldades académicas antecipadas à entrada do ES e os motivos da escolha do curso estão relacionados entre si, bem como com a nota de acesso ao ES, com o total de ECTS aprovados e com a média ponderada no final do 1.º ano do curso, assim como com o total de ECTS aprovados e com a média ponderada do final do 2.º ano do curso, conforme se demonstrou, os resultados das análises de correlação permitiram confirmar parcialmente a hipótese, sugerindo que: as expetativas académicas estavam apenas relacionadas positivamente com as crenças de autoeficácia geral e com os motivos da escolha do curso; as expetativas académicas apenas estavam relacionadas negativamente com dificuldades académicas antecipadas à entrada do ES; as dificuldades académicas antecipadas à entrada do ES estavam relacionadas negativamente com a nota de acesso ao ES; os motivos da escolha do curso pelo Interesse pela Área Científica e pelas Aprendizagens estava relacionado positivamente com a nota de acesso ao ES.

Adicionalmente, estes resultados suscitam a discussão sobre o que poderá contribuir para explicar a ausência de associações entre expetativas académicas, crenças de autoeficácia geral e o desempenho académico, contrariando o encontrado em outros estudos (e.g., Casanova et al., 2018; Costa et al., 2014c; Gomes & Soares, 2013; Hwang et al., 2016; Krammer et al., 2016; Talsma et al., 2018). A reflexão permite equacionar algumas hipóteses explicativas, de tal se poder dever, por exemplo, ao momento em que os dados foram recolhidos, aos instrumentos utilizados e a outras variáveis que não foram estudadas, tais como a qualidade do ensino, podendo estudos posteriores aprofundar mais estas explicações.

Sublinha-se que não foi possível obter dados relacionados com a média ponderada do final do 2.º ano do curso por esta informação académica não ter sido disponibilizada pelos Serviços Académicos atempadamente.

O quarto objetivo deste estudo era descrever em profundidade o processo de transição e adaptação dos/as estudantes de CTeSP que permanecem e abandonam os seus cursos, de acordo com as suas narrativas pessoais e a questão de investigação interrogava como descrevem e percecionam a transição e a adaptação os/as estudantes de CTeSP que permanecem e que abandonam os seus cursos.

Neste estudo, foi possível perceber que, à chegada ao ES os/as estudantes de CTeSP manifestavam diferentes expetativas que refletiam as suas motivações com a sua frequência no ES no que à escolha do curso diz respeito. Os resultados encontrados permitiram notar a diversidade da natureza motivacional dos motivos dos/as estudantes para a escolha do CTeSP, podendo ser motivações a nível intrínseco e/ou extrínseco, tal como também verificou o estudo de Balloo et al. (2017).

Predominantemente, estudantes que permaneceram no curso identificaram a atratividade das condições de acesso ao CTeSP como motivo da escolha do curso, estando relacionado com: a possibilidade posterior do acesso a uma licenciatura; a curta duração do curso; o acesso flexibilizado ao ES por não ser necessário exame nacional. Com efeito, parece que estes/as estudantes de CTeSP esperam concluir o curso para aceder a uma licenciatura, evidenciando-

USC DE COMPOSTELA

se, assim, uma relação entre as expetativas de resultados (i.e., conclusão do CTeSP) e o interesse (i.e., de aceder a uma licenciatura) no que concerne à escolha do CTeSP. Tal pode ser compreendido pela proposta de Lent et al. (1994), que explica o processo pelo qual as pessoas desenvolvem os seus interesses e realizam as suas escolhas em contextos educacionais importantes para a sua carreira, postulando que as pessoas desenvolvem os seus interesses e dedicam esforço de modo a concretizar as expetativas de resultados. Para além disso, a trajetória educacional destes/destas estudantes de CTeSP sugere uma noção e uma perspetiva quanto ao futuro da carreira vocacional porque, perante limitações nos requisitos de acesso (e.g., notas baixas no exame nacional; não ter realizado o exame nacional), projetaram uma trajetória educacional alternativa, pretendendo continuar os estudos para obtenção de qualificações superiores.

Para certos/as estudantes de CTeSP, o interesse por esta qualificação académica superior parece ter subjacente a preocupação em desenvolver competências mais técnicas possibilitando oportunidades de emprego em consonância com as suas motivações (e.g., despender pouco tempo nos estudos) e com as características da formação (e.g., vertente prática do curso). Esta tendência para o reconhecimento da importância de uma cultura de aprendizagem ao longo da vida (Comissão Europeia, 2000), e especificamente para o ensino e formação técnica e profissional, têm vindo a ser abordadas como componentes fundamentais para a evolução e crescimento económico das sociedades (e.g., Desjardins, 2020). Assente nesse pressuposto, tem-se vindo a flexibilizar o acesso ao ES, o que se tem refletido na diversidade do seu público estudantil. A conclusão do CTeSP remete para a noção de valor de utilidade, um conceito desenvolvido por Wigfield e Eccles (2002), ou seja, a formação é percecionada como útil para alcançar os seus objetivos profissionais projetados para um futuro a curto prazo (i.e., após dois anos de formação).

O principal motivo da escolha do curso de estudantes que abandonaram relaciona-se com o interesse pela área científica e pelas aprendizagens, seguindo-se o motivo relacionado com não ter conseguido entrar na licenciatura pretendida. Lent et al. (1994) enfatizam o efeito dos interesses vocacionais no envolvimento em atividades relacionadas com a carreira e com a aquisição de competências. Nessa linha de pensamento, a natureza intrínseca do motivo da escolha do CTeSP pelo interesse pela área científica e pelas aprendizagens pode-se assim constituir como fator potenciador do envolvimento académico destes/destas estudantes. Por outro lado, as opções académicas realizadas, no que concerne à área científica do curso escolhido, têm implicação no planeamento da carreira norteando-se pelo interesse por querer desenvolver conhecimento e competências relevantes na área científica do curso escolhido. Porém, a motivação intrínseca da escolha do curso não assegurou a permanência destes/as estudantes no curso.

Acerca da perceção de preparação prévia para o ES, no subgrupo de estudantes de CTeSP que permaneceram nos seus cursos foi revelada com maior frequência a perceção de preparação académica prévia suficiente ou algo suficiente para o ES (74.1%), comparativamente a estudantes de CTeSP que abandonaram o curso (i.e., 50%). Pode-se questionar: será que estas perceções se explicam pela natureza da formação de ensino secundário concluída? Esta questão decorre da observação de que a esmagadora maioria dos/as estudantes que abandonaram o CTeSP frequentaram um curso profissional (90%). Já a maioria dos/as estudantes que permaneceram no CTeSP (55.6%) referiram ter frequentado o ensino secundário regular (científico-humanístico). Estes dados podem ser verificados na Tabela 3 da secção 3.2.3.2.1..

De facto, a literatura evidencia que os/as estudantes acedem ao ES com diferentes níveis de preparação académica (e.g., Almeida et al., 2016; Almeida, 2019; Araújo & Almeida, 2015; Vasconcelos & Almeida, 2018) dando conta que nem todos/as os/as estudantes apresentam

USC DE COMPOSTELA

competências académicas suficientes, face a uma formação académica anterior de menor profundidade (De Bondt et al., 2020). Evidências científicas revelam que as perceções dos/das estudantes influenciam o modo como se adaptam ao ES (Pinto, 2020). Compreender as perceções dos/as estudantes no que concerne ao que facilita e ao que dificulta a sua adaptação, pode ser um conhecimento muito importante para a promoção de novas abordagens de acolhimento aos/às novos/as estudantes ao ES.

No que concerne à adaptação ao ES, na globalidade das dimensões estudadas (i.e., adaptação à instituição; adaptação ao curso; adaptação social e interpessoal; adaptação académica; adaptação ao estudo; adaptação pessoal e emocional), a adaptação dos/as estudantes que permaneceram nos seus cursos foi positiva. Já para estudantes que abandonaram os seus cursos, no cômputo geral, predominantemente, a adaptação ao ES foi negativa na maioria das dimensões exploradas.

Destaca-se as características institucionais de certos contextos de ensino, descritos pelos/as estudantes como desadequados para um contexto de ES (e.g., inexistência de infraestruturas e serviços, tais como cantinas, bibliotecas, espaços de lazer) que influenciaram a qualidade percebida das interações entre os/as estudantes e a comunidade estudantil em geral. De acordo com Casanova (2020), a natureza dos espaços físicos, tais como os espaços de lazer, influenciam o modo como os/as estudantes se identificam com o ambiente em que estão inseridos podendo, na falta de identificação, conduzir a sentimentos de desajustamento e desilusão. Destes resultados ressalta a necessidade das IES dedicarem mais atenção às condições do contexto institucional proporcionado aos/às seus/suas estudantes. Foi enfatizado o acesso limitado a capital cultural, pela falta de bibliotecas e pela dificuldade de participação em palestras, além das condições desadequadas de algumas salas de aula, dificultando o processo de ensino aprendizagem, o que pode ajudar a perpetuar os efeitos da diferenciação educacional revelados pela literatura (Choi, 2020; De Bondt et al., 2020; Keung & Ho, 2020). Salienta-se que as conclusões aqui extraídas se baseiam na perceção dos/as estudantes e que não foram recolhidos dados através da observação dos contextos, o que poderá ser importante em futuros estudos e para fundamentar decisões a este nível.

Face às características, descritas pelos/as estudantes de CTeSP, de certos contextos institucionais, os resultados do presente estudo fornecem pistas que podem ajudar a explicar as taxas de abandono mais elevadas em CTeSP (Sá et al., 2021). Por um lado, como referido, há vantagens na lecionação de CTeSP em áreas regionais mais periféricas, porque promove o acesso ao ES de estudantes que vivem nessas localidades, aumentando as suas oportunidades de qualificação e de empregabilidade e, por inerência, uma maior diversidade regional e institucional da população estudantil no ES. Por outro lado, parece haver desvantagens, pelo menos na perceção dos/as estudantes, relacionadas com as restrições no acesso a infraestruturas e serviços (i.e., bibliotecas, cantinas), a par de ambientes descaracterizados daquilo que deve ser um contexto de ES. Assim, além de mitigar os obstáculos de acesso ao ES, como tem sido feito a nível nacional, com base nas partilhas dos/as estudantes evidencia-se a necessidade de as IES propiciarem mais oportunidades e recursos promotores do envolvimento e da motivação académica dos/as estudantes destes cursos.

Ora, nos termos do disposto nos pontos 1 e 2 do art.º 19.º conjugados com o ponto 1 do art.º 20.º da Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto, que estabelece as bases do financiamento do ES, o Estado deve garantir o direito à educação e ao ensino nas melhores condições possíveis, investindo na ação social escolar e nos apoios educativos (i.e., infraestruturas físicas, como residências e cantinas) fomentando o acesso à alimentação, alojamento, a atividades culturais e outros apoios educativos, o que, de acordo com os resultados deste estudo, nem sempre se verifica. Parece evidente a necessidade de assegurar não só a melhoria de certas condições das

USC DE COMPOSTELA

infraestruturas institucionais, como também da melhoria da acessibilidade a serviços académicos a todos/as os/as estudantes de CTeSP, de modo a fomentar melhores condições de permanência nos seus cursos e de mitigação de tais assimetrias. Neste aspeto, refira-se o relatório da OCDE (2022) que, no que concerne ao contexto de ES português, recomenda a promoção de serviços públicos partilhados aos/às estudantes entre as diferentes IES. A aplicação desta recomendação, possibilitaria que, estudantes de CTeSP acedessem a certos serviços e apoios académicos de outras IES, mais próximas do seu local de formação, independentemente de serem, ou não, afetas ao politécnico em que estão inscritos. É importante ter em consideração o atual subfinanciamento das IES, particularmente do subsistema politécnico, cuja fórmula de financiamento em vigor não inclui o financiamento de CTeSP da mesma forma que acontece com outros ciclos de estudo, embora estes cursos "representem agora uma proporção significativa da atividade educativa dos politécnicos" (OCDE, 2022, p.17). De facto, grande parte do financiamento destes cursos provem de fundos da UE sendo uma realidade programada até 2027. O Relatório da OCDE (2022) regista que, depois de 2027, poderá ser oportuno adaptar o modelo de financiamento das IES, abrangendo os CTeSP, que tenha em conta parâmetros relacionados com o/a estudante, como também o conjunto de fatores de custo associados. Desta forma, adequar o financiamento à realidade das IES pode contribuir para as apoiar na promoção da qualidade dos seus serviços.

São diversos os fatores motivacionais, cognitivos e emocionais que podem influenciar positiva, ou negativamente, a adaptação ao curso. Dá-se conta que certos/as estudantes referiram que, apesar de estarem muito motivados/as no início do curso, foram perdendo o interesse durante a sua frequência, percecionando que o curso não era um contexto para concretização dos seus objetivos académicos e profissionais. De facto, a literatura revela que, no decurso da frequência académica, é possível que haja reformulação das motivações iniciais dos/as estudantes, quanto ao curso escolhido, pelo impacto que o próprio curso exerce sobre a motivação (Shell et al., 2016). O/as estudantes precisam de saber lidar com o grau de complexidade dos seus conteúdos, que tende a aumentar à medida que progridem no curso, podendo desmotivar face a dificuldades de aprendizagem não superadas ou a resultados de desempenho académico insatisfatórios (Casanova et al., 2018b; Casanova et al., 2020). A literatura na área evidencia que o interesse se constitui como um processo motivacional muito importante pois orienta as trajetórias e o sucesso académico dos/as estudantes (Harackiewicz et al., 2016). De acordo com Fryer e Bovee (2021), apesar do interesse pelo curso poder ser intrínseco aos/às estudantes pode, contudo, ser estimulado. Potenciar formas de apoio e de envolvimento no curso pode contribuir para aumentar o interesse dos/as estudantes pelos seus cursos (Fryer & Bovee, 2021). Nesse aspeto, a pesquisa citada destaca o papel que os/as docentes podem desempenhar, fomentando atividades com os/as estudantes que fortaleçam a sua motivação e o envolvimento académico.

Comumente, no presente estudo, predominaram perceções negativas na adaptação social e interpessoal relacionada com a identidade do/a estudante CTeSP na comunidade estudantil, tanto de estudantes que permaneceram como estudantes que abandonaram o curso. A análise dos dados mostrou que, maioritariamente, a adaptação social e interpessoal dos/as estudantes de CTeSP se circunscreveu ao contexto de sala de aula. Foi muito frequente a referência a barreiras à participação dos/as estudantes de CTeSP em certas atividades da comunidade estudantil. Embora a literatura aponte que o sentimento de pertença do/a estudante seja um fator chave de permanência no ES (Hurtado & Carter, 1997) porque evidencia a perceção de valorização, de inclusão e de aceitação (Pedler et al., 2022), na globalidade os/as estudantes de CTeSP, percecionaram um ambiente académico pouco favorável sentindo-se postos/as de parte, sobretudo por estudantes de outros ciclos de estudo.

USC DE COMPOSTELA

No contexto de ES, ser capaz de realizar o estudo autónomo, bem como de organizar e gerir a entrega de trabalhos nos prazos estipulados foram fatores que influenciaram, positivamente, a adaptação dos/as estudantes ao estudo. Nesta fase, é importante que os/as estudantes consigam mobilizar recursos pessoais de modo a conseguirem lidar com as dificuldades que possam surgir (Casanova, 2020). Se, por um lado, o estudo autónomo permite destacar a centralidade do/a estudante no seu processo de ensino aprendizagem, por outro lado, a autonomia que lhe é reconhecida também o/a responsabiliza no planeamento de atividades curriculares que precisa realizar. Foi muito frequente nos dados a perceção da necessidade de organização pessoal para conseguir tirar apontamentos durante as aulas. De facto, no ES, particularmente em contexto de sala, as aprendizagens tendem a ser desenvolvidas sem o recurso a manuais de sistematização (Casanova et al., 2020) e, por isso, o estudo autónomo tende a basear-se nos apontamentos que os/as estudantes conseguiram registar durante as aulas, e em trabalho autónomo, fora das aulas. Por não estarem habituados/as a saber tirar apontamentos no ensino secundário ou a fazer pesquisas autonomamente, alguns/mas estudantes percecionaram maiores dificuldades.

A componente pessoal e emocional revelou-se determinante na adaptação ao ES alguns/algumas estudantes. Possivelmente certos/as estudantes foram capazes de mobilizar recursos, gerindo as suas emoções negativas, o que os/as levou a permanecer e concluir os seus cursos. Já outros/as estudantes referiram dificuldades em lidar com estados emocionais mais vulneráveis, o que pode ter afetado a sua permanência no ES. Os resultados devem merecer a atenção das IES, assim como dos outros níveis de ensino, dos/as responsáveis pelas políticas e, mesmo, das famílias. Destaca-se a relevância de intervenções psicossociais no sentido de ajudar os/as estudantes a melhorar e otimizar os recursos pessoais para melhor saberem lidar, pessoal e emocionalmente, com o processo de adaptação ao ES, a par de outras iniciativas como o incentivo à participação em atividades extracurriculares que promovam o envolvimento e a interação dos/as estudantes na comunidade académica (Secco et al., 2005).

O quinto objetivo deste estudo era descrever em profundidade a trajetória dos/as estudantes de CTeSP que permanecem e abandonam os seus cursos, de acordo com as suas narrativas pessoais e a questão de investigação interrogava como descrevem e percecionam a trajetória os/as estudantes de CTeSP que permanecem e abandonam os seus cursos.

Neste estudo, foi possível perceber que, quando se analisa o abandono e a permanência do ES é fundamental ter a noção de que se trata de fenómenos em que não só estão envolvidas diversas variáveis (e.g., características pessoais e contextuais dos/as estudantes, características do ambiente institucional) bem como implicados diversos intervenientes (e.g., estudantes, docentes, não-docentes, instituição) não se podendo resumir a análise do fenómeno às características individuais dos/as estudantes.

Destaca-se a multidimensionalidade dos motivos pela permanência no curso sendo o interesse pela área científica e pelas aprendizagens apontado como a principal razão. Maioritariamente, os/as estudantes que permaneceram no curso referiram a expetativa de prosseguir estudos no ES, após o CTeSP, o que sugere o modo como estes cursos se configuram como uma via flexibilizada de acesso a cursos superiores conducentes a grau académico.

Os motivos vocacionais e de carreira foram identificados como razão principal para o abandono do CTeSP justificado por expetativas do curso não correspondidas e por reformulação das questões vocacionais e de carreira. Tal permite sugere o efeito moderador das expetativas na decisão pelo abandono do curso, a par de reformulações que evidenciam preocupação com as escolhas profissionais e de carreira. Assim sendo, é possível que quando as expetativas com o curso são correspondidas poderá ser maior a propensão para os/as estudantes permanecerem nos seus cursos. De facto, a literatura evidencia que a concretização das expetativas contribui

USC DE COMPOSTELA

para aumentar a crença de sucesso académico em tarefas subsequentes, contribuindo para a integração académica e social dos/as estudantes (Cole & McCormick, 2009; Roese & Sherman, 2007). Sabe-se que, ainda no ensino secundário, os/as estudantes constroem as suas expetativas face ao curso em que pretendem ingressar (Clark & Ramsay, 1990) podendo, ou não, serem correspondidas durante a frequência do ES (Tinto, 1997). Quanto mais as expetativas estão alinhadas com a realidade académica, maior é a propensão para a satisfação e persistência no curso (Braxton et al., 1995). Tendo por base esta abordagem, é crucial que, antecipadamente, os/as estudantes construam expetativas suscetíveis de serem alcançadas. Nesse sentido, as escolas secundárias também podem desempenhar um papel importante. Como por exemplo, podem promover visitas orientadas para estudantes que estejam a concluir o ensino secundário (com interesse em ingressar num CTeSP), de modo a conhecerem a IES e os seus potenciais cursos de eleição (i.e., planos curriculares, saídas profissionais), bem como locais onde estejam a decorrer estágios curriculares (i.e., contactar com o seu eventual emprego futuro). Poderia também ser enriquecedor fomentar espaços de conversação e troca de ideias (e.g., presenciais e/ou virtuais) entre esses/as estudantes (finalistas do ensino secundário) e estudantes de CTeSP. Estas, e outras ações, poderiam contribuir para a construção de expetativas mais alinhadas com o curso favorecendo, por sua vez, a adaptação e a permanência dos/as estudantes nos seus cursos (Longden, 2006; Pleitz et al., 2015).

Houve estudantes que referiram que as expetativas em relação ao curso não foram correspondidas (por várias razões) explicando, assim, o abandono do curso. A literatura dá conta do efeito negativo da discrepância das expetativas no desempenho académico (Pleitz et al., 2015). Houve quem referisse ter expetativas elevadas, mas que foram diminuindo à medida que foi perdendo o interesse por certas matérias do curso. A frequência de certas UC permitiu a certos/as estudantes constatar que a realidade encontrada era diferente daquilo que esperavam, abalando as suas expetativas com o curso (i.e., UC de programação; componente teórica e prática do curso). Perante estes resultados, equaciona-se que os/as estudantes tenham explorado pouco suas opções vocacionais, assim como o plano curricular do curso escolhido e as suas saídas profissionais.

Quanto às formas de ocorrência de abandono, a análise dos resultados revela que a maioria dos/as estudantes que abandonaram o curso têm a intenção definida de retomarem os estudos no ES mais tarde (*stopout*). Predominantemente o abandono surge associado a sentimentos positivos, sugerindo otimismo e confiança face à decisão concretizada. O abandono ocorre muito antes da conclusão do 1.º semestre da frequência académica, o que o permite caracterizar como um abandono precoce (Behr et al., 2021). Estes resultados parecem alinhados com evidências na literatura que indicam que os primeiros tempos de frequência académica podem ser especialmente críticos, podendo ser maior a propensão do abandono (Cole, 2017; Pinto et al., 2019; Van Rooij et al., 2018) e estar relacionado com dificuldades de adaptação académica (Casanova et al., 2021b). Como tal, e de acordo com Tinto (2006) é importante o apoio que possa ser atribuído aos/às estudantes, sobretudo nesta fase, podendo a relevância da qualidade da experiência de 1.º ano, ajudar a prevenir o abandono.

Em suma, os resultados encontrados sugerem a existência de múltiplas variáveis que influenciaram a trajetória académica dos/as estudantes de CTeSP ao ES. A análise das perceções dos/as estudantes de CTeSP permitiu conhecer os sentidos e os significados dados às suas trajetórias académicas bem como conhecer fatores influenciadores que ajudam a explicar certas variações que surgiram no seu decurso. De acordo com Valle et al. (2015) não só é importante compreender de que forma os/as estudantes estão motivados/as como, igualmente, saber o que os/as motiva. Nesse quadro, o presente estudo forneceu dados e insights úteis sobre este grupo estudantil, com ênfase na descrição das suas expetativas, crenças de autoeficácia

geral, dificuldades académicas antecipadas e motivações relacionadas com a escolha do curso, manifestadas à entrada do ES, assim como quanto ao modo como desenvolvem as suas trajetórias académicas no que concerne à transição e adaptação ao ES, permanência e abandono do curso. Este conhecimento pode ser importante para as IES na promoção de ações que apoiem os/as estudantes de CTeSP na concretização das suas expetativas relacionadas com o ES, assim como na reflexão e gestão dessas expetativas.

6.2 Conclusões

São pouco os estudos acerca da população estudantil CTeSP. A revisão da literatura efetuada ilustrou que os/as estudantes que frequentam os CTeSP são, predominantemente, estudantes que frequentaram cursos secundários de ensino profissional (DGES, 2021), o que, por sua vez, correspondem ao grupo estudantil com maiores taxas de insucesso escolar, com proveniência socioeconómica mais desfavorável (Duarte, 2012).

Também se verificou previamente que certas vulnerabilidades se tendem a perpetuar no ES atendendo a que estudantes de CTeSP são o grupo estudantil sub-representado neste contexto de ensino, com maiores taxas de insucesso e abandono académicos (DGEEC, 2021a; DGEEC, 2021b; Sá et al., 2021) podendo, por isso, o ES ser especialmente desafiante para estes/as estudantes.

Considerando este quadro teórico, o objetivo geral deste estudo de métodos mistos foi caracterizar as expetativas e as trajetórias académicas de estudantes de CTeSP. Assim, esta investigação foi desenhada com o intuito de construir conhecimento acerca da população estudantil que frequenta CTeSP, no que concerne (a) às suas expetativas académicas, crenças de autoeficácia geral, dificuldades académicas antecipadas à entrada do ES e aos seus motivos da escolha do curso, assim como (b) ao seu processo de transição e adaptação ao ES e ao modo como se desenvolvem as suas trajetórias académicas. Como tal, a pergunta que serviu de ponto de partida para construir e consolidar a presente investigação foi a seguinte "Como se caracterizam as expetativas e as trajetórias académicas de estudantes de CTeSP?".

Os dados quantitativos recolhidos contribuíram para se conhecer, à entrada do ES, as expetativas dos/as estudantes de CTeSP, as suas crenças de autoeficácia geral, as dificuldades académicas e os motivos da escolha do curso em função de variáveis pessoais, contextuais e académicas. Já os dados qualitativos recolhidos permitiram aceder detalhadamente às perceções dos/as estudantes de CTeSP sobre o seu processo de transição e adaptação académica, e a sua trajetória no ES. Com efeito, a perspetiva deste estudo centrou-se no/a estudante CTeSP e no modo como vivencia a sua trajetória académica no ES.

As análises dos dados quantitativos revelaram que, à entrada no ES, estudantes de CTeSP possuíam expetativas académicas e níveis de crença de autoeficácia geral elevados, antecipavam poucas dificuldades académicas e revelaram-se intrinsecamente muito motivados/as para o curso tendo-o escolhido pelo interesse na área científica e aprendizagens, entre outros motivos também valorizados. Porém, será que no decurso da trajetória académica as experiências académicas e sociais vivenciadas contribuem para os/as estudantes de CTeSP alcançarem as suas expetativas académicas iniciais?

A resposta a esta questão requer uma retrospetiva às características dos/as estudantes à entrada no ES, no que toca ao seu grau de preparação académica anterior e ao tipo de formação concluída durante o ensino secundário. Concordando que a nota de acesso ao ES pode situar o nível de preparação académica prévia para o ES, compreensivelmente no estudo quantitativo encontrou-se que quanto melhores preparados/as academicamente para o ES, menos dificuldades académicas eram antecipadas pelos/as estudantes.

Mas, até que ponto a formação concluída no ensino secundário é adequada para

corresponder às exigências do ES? Os dados qualitativos mostraram que estudantes de CTeSP que permaneceram nos seus cursos predominantemente percecionaram que o ensino secundário concluído promoveu uma preparação académica suficiente para o ES. Já uma parte substancial dos/as estudantes de CTeSP que abandonaram os seus cursos (50%) percecionaram a falta de uma preparação académica prévia suficiente (e.g., insuficientes conhecimentos de base para o ES) para a exigência das aprendizagens que precisavam desenvolver no ES. É provável que as suas aprendizagens anteriores frágeis e/ou a qualidade da formação de ensino secundário concluída tenham contribuído para as trajetórias académicas malsucedidas de certos/as estudantes. Particularmente sobre o ensino secundário profissional, os resultados do estudo qualitativo mostraram que nem sempre o grau de exigência desse tipo de ensino é visto como adequado para corresponder às exigências das aprendizagens do ES, parecendo mais focado na qualificação para o ingresso no mercado de trabalho. Deste modo, observa-se que os/as estudantes têm pontos de partida distintos e que os seus antecedentes académicos parecem ter bastante influência nas suas trajetórias futuras. Estes resultados enfatizam o quão é importante que o ensino secundário promova uma formação de qualidade atendendo a que a frequência do curso no ES pode ser mais dificultada para estudantes com uma preparação académica prévia mais vulnerável.

Ainda sobre a entrada do ES, a análise quantitativa também relevou que as expetativas académicas elevadas encontradas relativamente à Formação para o Emprego e Carreira dos/as estudantes de CTeSP estavam relacionadas com os motivos da escolha do curso do interesse pela área científica e pelas aprendizagens. Por outro lado, aquilo que motivou os/as estudantes a escolher o curso (i.e., interesse pela área científica e pelas aprendizagens) parece ser também aquilo que explicou a motivação para o seu abandono (i.e., motivos relacionados com questões vocacionais e de carreira). Tal sugere expetativas desalinhadas com o curso, e respetivo plano curricular, podendo dever-se a decisões pouco ponderadas na escolha do curso. Parece, pois, relevante, que estudantes do ensino secundário, atempadamente, sejam capazes de explorar as suas escolhas vocacionais e de carreira, com o apoio dos serviços de psicologia e orientação das escolas, bem como de ações das IES, na divulgação das suas ofertas formativas de ES (e.g., "Semana Aberta", Oficinas de Verão), promovendo-se, assim, os primeiros contactos com o ambiente de ES (Barros et al., 2022).

Já estudantes que permaneceram no curso revelaram com maior frequência as suas motivações extrínsecas, pelo acesso facilitado ao CTeSP, como principal motivo da escolha do curso, tendo alguns/mas deles/as mencionado o interesse por ingressar numa licenciatura, após a conclusão da formação CTeSP, seguindo-se a escolha do curso pelo interesse pela área científica e pelas aprendizagens. Neste quadro, a aprendizagem num CTeSP surgiu associada a outras metas académicas (i.e., ingresso numa licenciatura) bem como à crença de autoeficácia (i.e., crença pessoal na sua capacidade para alcançar tais metas académicas), o que evidencia o grau de confiança que os/as estudantes depositam neles/as próprios/as quanto às suas capacidades de poderem concluir as duas formações académicas, de diferentes ciclos de estudo, no ES (i.e., CTeSP, licenciatura). Neste aspeto, se calhar a crença de autoeficácia figura de forma proeminente na prossecução dos resultados esperados (i.e., conclusão do CTeSP e ingresso na licenciatura associada), o que é consistente com a teoria social cognitiva (Bandura, 1986).

Note-se que, grande parte dos/as estudantes revelaram que, se não fossem as limitações nas condições de acesso, teriam antes optado pela frequência de uma licenciatura. Neste quadro, a escolha do CTeSP configurou-se, muitas vezes, como um plano alternativo face ao impedimento de entrar numa licenciatura.

Porém, curiosamente, se motivações extrínsecas se constituíram como razão principal na

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

escolha do curso (como o acesso facilitado ao CTeSP), embora com o segundo motivo de natureza intrínseca), predominantemente foram motivações intrínsecas (i.e., interesse pela área científica e pelas aprendizagens) que se associaram à principal razão para estudantes de CTeSP permanecerem nos seus cursos. Assim sendo, diversas variáveis parecem dosear a motivação do/a estudante, designadamente as crenças de autoeficácia, assim como a importância atribuída à formação CTeSP que, por sua vez, exercem influência na decisão de permanência no curso, o que está alinhado com o enfatizado no Modelo de Tinto (1997). De acordo com este autor, estudantes mais motivados/as e resilientes parecem ser os/as estudantes que mais acreditam nas suas competências e, consequentemente, os/as estudantes mais focados/as na permanência e conclusão dos seus cursos.

Comummente, tanto os motivos da permanência no curso (i.e., interesse pela área científica e pelas aprendizagens) como os motivos de abandono do curso (i.e., vocacional e de carreira) são de natureza intrínseca o que evidencia o papel da motivação intrínseca nas trajetórias académicas dos/as estudantes de CTeSP. Considerando que estes motivos (i.e., os interesses vocacionais, as opções académicas e escolhas de carreira) são basilares para a escolha e desenvolvimento da carreira (ver abordagem teoria social cognitiva de Lent et al., 1994), quando o curso não se constitui como um meio para a implementação dos seus interesses vocacionais e de carreira, os/as estudantes optam por não persistirem no curso.

Ainda sobre a escolha do CTeSP, os resultados parecem evidenciar uma influência de características do contexto familiar. Se, por um lado, a análise dos dados quantitativos revelou que os/as estudantes cujos pais tinham menor nível de escolaridade tendiam mais a escolher o CTeSP pela Atratividade no Acesso e Duração do Curso do que estudantes cujos pais tinham maior nível de escolaridade. Por outro lado, no discurso codificado como "influência social", percebeu-se que várias figuras contribuíam para as opções de escolha do curso dos/as estudantes (mãe, amigo/a, namorado/a, explicador/a) tendo também sido referida a “influência familiar” do(s) pai(s) e/ou mãe(s) como figuras que incentivaram e motivaram a permanência no curso. A existência de uma influência familiar é consistente com o encontrado em outros estudos (e.g., Almeida & Silva, 2011; Moreira et al., 2006; Vautero et al., 2021). O apoio da família é, pois, um fator facilitador da permanência dos/as estudantes no ES, o que denota a importância do seu envolvimento nas trajetórias académicas dos/as filhos/as.

À medida que progrediam no curso, os/as estudantes de CTeSP foram-se deparando com diversos desafios, muitas vezes simultâneos e cumulativos (e.g., institucionais, académicos, sociais, pessoais). Perante tais desafios, alguns/mas estudantes revelaram, através das respostas às entrevistas, que foram tendo dificuldades em ultrapassá-los, levando-os/as, progressivamente, a desmotivarem-se com o curso, e a terem um envolvimento académico e/ou social cada vez menor pondo em risco a sua permanência no ES. De facto, Casanova et al. (2021b) sugerem que as dificuldades experienciadas pelos/as estudantes na adaptação ao ES têm influência no insucesso e no abandono académico. Já outros/as estudantes revelaram maior capacidade em lidar com os desafios, encontrando estratégias para os ultrapassar, o que os/as motivou para quererem permanecer e concluir os seus cursos. Assim, relativamente à adaptação à instituição, os/as estudantes de CTeSP podem deparar-se com características muito diversificadas dos seus contextos académicos, decorrente de poderem ter aulas em instalações da IES ou em instalações fora da IES (e.g., fábricas, escolas secundárias, estabelecimentos comerciais). As características diferenciadoras do contexto académico suscitaram processos adaptativos igualmente diferenciadores.

No caso dos/as estudantes de CTeSP com aulas em instalações da IES foram relatadas certas condições que pareceram constituir-se como desafios na adaptação à instituição. Por um lado, a nível do equipamento e instalações, do acolhimento institucional e social, bem como a

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

nível de serviços da IES. Tais constrangimentos não devem ser ignorados uma vez que vários autores/as apontam para a influência da qualidade do ambiente físico das IES nas aprendizagens desenvolvidas pelos/as estudantes (e.g., Chaw & Tang, 2023).

Por outro lado, destaca-se que vários/as estudantes se referiram às características peculiares dos locais onde eram lecionadas as aulas que decorriam fora da IES, que foram caracterizados pelos seus parcos recursos, inexistindo infraestruturas próprias de um contexto académico de ES, tais como bibliotecas, cantinas, residências de estudantes, serviços de ação social, serviços académicos, entre outros. Como referido, não foram recolhidos dados que permitam triangular estas perceções com outras fontes de informação.

A falta de acesso percecionada ao devido contexto académico impediu interações com estudantes de outros cursos, sobretudo quando apenas uma turma de CTeSP existia nessa instalação. Bandura (1986) dá conta das influências mútuas e dinâmicas entre as pessoas e o contexto, que por sua vez afetam os seus comportamentos. Tendo em conta que o ambiente psicossocial percebido influencia não só a qualidade da adaptação e do envolvimento social dos/as estudantes ao ES, como também contribui para explicar as intenções dos/as estudantes abandonarem os seus cursos (Ekornes, 2022), depreende-se que estudantes que têm aulas fora de instalações da IES podem estar negativamente afetados na sua adaptação social e em maior risco de poderem abandonarem os seus cursos.

Contudo, independentemente do local onde têm aulas (dentro ou fora da IES) os/as estudantes de CTeSP parecem ser desafiados/as na integração académica e social. Foi descrita a falta de identidade de estudante de ES, a par de um sentimento de não pertença à comunidade estudantil, justificado pelo impedimento de participação em certos eventos e atividades extracurriculares que acontecem no ES, promovidos por estudantes de outros ciclos de estudos (e.g., praxes, associação de estudantes). Aliado a estes sentimentos, existia uma perceção dos/as estudantes de CTeSP de que há preconceitos instalados em relação a estudantes que frequentam estes cursos, que, muitas vezes, se perpetuava desde o ensino secundário. Estes preconceitos referem-se à perceção de que são vistos como estudantes com poucas competências e pouco interessados/as no estudo, acentuando-se pela ideia de que são beneficiados/as pela flexibilidade no acesso ao ES decorrente da dispensa dos exames nacionais. Consequentemente, consideravam que eram olhados/as como estudantes com menos direitos no ES. Não é, por isso, surpreendente o facto destes/as estudantes tenderem a não se identificarem como estudantes do ES.

A literatura é unânime em evidenciar a importância da qualidade das experiências vivenciadas em contexto académico (Yorke & Longden, 2004), destacando que a interação com as características ambientais e sociais (e.g., interações com colegas de curso, o grupo de pares, o corpo docente) são importantes para o envolvimento e desenvolvimento dos/as estudantes (Astin, 1984). De acordo com Tinto (1997, 2010) a integração social é indissociável da integração académica. Já Wilkins et al. (2016) sugerem que a identificação social e a identificação organizacional são preditores no comprometimento, desempenho e satisfação do/a estudante no ES. Inversamente, a falta de satisfação e comprometimento com a IES pode conduzir à intenção de abandono do ES (Bean, 1980). A par de outros condicionalismos, talvez as circunstâncias descritas contribuam para explicar as taxas mais elevadas de abandono neste grupo estudantil comparativamente a estudantes de outros cursos. Nesse pressuposto, as IES que ministram CTeSP devem assegurar condições favoráveis à identificação do/a estudante com a sua instituição de ensino pois, desta forma, promovem o seu envolvimento académico e social. Adicionalmente, recomenda-se uma supervisão reforçada às condições dos equipamentos e recursos disponibilizados aos/às estudantes de CTeSP, quando decorrem em articulação com instituições da comunidade. Além do contacto com coordenadores/as de curso

USC DE COMPOSTELA

e órgãos de gestão das instituições, há também a possibilidade de se recorrer à figura do Provedor do/a Estudante tendo em vista contemplar a possibilidade de poder atender às necessidades mais específicas de modo a favorecer a permanência dos/as estudantes de CTeSP nos seus cursos.

Seria conveniente intensificar ações consertadas com todos os atores sociais do ES que promovam o acolhimento e integração dos/as estudantes de CTeSP, fomentando o seu sentimento de pertença à comunidade académica. Para o efeito, importa que esta comunidade tenha conhecimento da existência dos CTeSP, como outro qualquer curso existente no ES. Por outro lado, as associações de estudantes podem desempenhar um papel fundamental, ajudando na comunicação e intercâmbio entre estudantes de diferentes ciclos de estudo. Por exemplo, incluindo-os/as em atividades lúdicas e recreativas, incentivando as interações entre estudantes. Estas estratégias são fundamentais para a inclusão e coesão do/a estudante CTeSP no seio da comunidade estudantil do ES.

Acerca do modo como o curso correspondeu, ou não, às expetativas académicas iniciais dos/as estudantes, foi possível encontrar padrões em função do tipo de adaptação, quer se trate de determinados/as estudantes que permaneceram no curso, como de estudantes que abandonaram o curso. Neste contexto, por um lado, observou-se um padrão de estudantes que permaneceram no curso, com uma adaptação positiva, destacando as suas expetativas académicas iniciais correspondidas, ou até mesmo superadas. Outra parte de estudantes que, mesmo tendo abandonado os seus cursos depois de concluído o 1.º ano, descreveram perceções de adaptação positiva destacando a motivação para prosseguir e concluir o curso pela semelhança da área em relação à frequentada no secundário e pelo interesse e adequação dos conteúdos. Diga-se que estes/as estudantes, apesar de demonstrarem o interesse pelo CTeSP, abandonaram o curso por optarem pelo ingresso numa licenciatura, não descorando, contudo, a possibilidade de mais tarde poderem finalizarem o CTeSP. Nem todos/as os/as estudantes permaneceram no curso pelas mesmas razões, nem todos/as os/as estudantes abandonaram pelas mesmas razões.

Inversamente, observou-se um padrão diferenciador para alguns/mas dos/as estudantes que, apesar de terem permanecido no curso, revelaram uma adaptação negativa referindo expetativas não correspondidas, por um lado devido a terem percecionado que a componente prática seria escassa e, por outro lado, devido à sua perda de interesse face a expetativas iniciais elevadas. Adicionalmente, com um padrão similar, certos/as estudantes que abandonaram o curso referiram falta de motivação para o prosseguir e concluir apontando como razões as expetativas não correspondidas, a perda de interesse pela complexidade de certas UC, ou ainda simplesmente a perceção de que o curso não valia a pena.

Assim, dos resultados obtidos pode-se concluir que em alguns casos se podem identificar estudantes com expetativas inicialmente moderadas, com um conhecimento antecipado dos conteúdos do curso, bem como motivações intrínsecas pelo gosto e interesse em querer aprender, identificando-se com os conteúdos do curso. Noutros casos, pode-se identificar estudantes que, apesar de terem expetativas elevadas, elas não foram realistas, demonstrando pouco conhecimento antecipado sobre o seu plano curricular e seu grau de exigência, descrevendo a falta de identificação com determinadas UC.

Contudo, os resultados desta investigação permitiram dar conta que a adaptação ao ES não é exclusivamente da responsabilidade do/a estudante, mas sim um processo construído socialmente dada a influência direta, ou indireta, de vários atores sociais. Para além do suporte percebido da família (anteriormente descrito), evidenciou-se a influência positiva dos pares, docentes, e não docentes, nos níveis de motivação e persistência dos/as estudantes nos seus cursos. Tal como postula Tinto (1997), não são só os/as estudantes que precisam de se adaptar

USC DE COMPOSTELA

ao contexto institucional, mas é também a IES, e especificamente o corpo docente, que necessitam de se adaptar e ajustar para poderem corresponder, favoravelmente, ao desenvolvimento das aprendizagens dos/as estudantes. Neste sentido, poderia ser interessante a organização de ações de formação e/ou de sensibilização entre e para docentes relativamente às características dos/as estudantes de CTeSP, tendo em vista a discussão sobre os métodos de ensino mais motivadores para o processo de aprendizagem.

No que concerne à adaptação ao estudo, parece que certos/as estudantes que permaneceram nos seus cursos e certos/as estudantes que abandonaram enfrentam desafios similares. Porém, uma das características que os diferenciava parece ser o quão estavam dispostos/as a investir nos estudos. Certos/as estudantes, perante as dificuldades de aprendizagem percecionadas (e.g., por falta de preparação académica prévia ao ES suficiente) decidiram dedicar-se mais, investindo esforço e tempo nos estudos, o que lhes permitiu perseverar no curso. Tal parece relacionar-se com a autoeficácia enquanto "julgamentos das pessoas sobre as suas capacidades para organizar e executar cursos de ação necessários para atingir determinados tipos de desempenho" (Bandura, 1986, p.391). De facto, perante os desafios da aprendizagem, estes/as estudantes referiram terem-se aplicado no estudo de modo a conseguirem ter o estudo em dia e a conseguirem bons resultados académicos, tendo, para o efeito, adotado um método de estudo, assegurando a organização e uma gestão adequada dos trabalhos académicos.

Em sentido oposto, outros/as estudantes descreveram perceções negativas de adaptação ao estudo, referindo-se à falta de esforço e dedicação, de planificação e de gestão do tempo no estudo autónomo, a par da dificuldade em lidar com a exigente carga de trabalhos, o que parece ter aumentado as suas dificuldades de aprendizagem. Neste quadro, ao depararem-se com dificuldades de aprendizagem e, consequentemente, com o fraco desempenho académico, estes/as estudantes parecem ter-se desmotivado, desvinculando-se, progressivamente da decisão de permanecer no curso. De algum modo, tal evidenciou que os/as estudantes foram capazes de refletir sobre o seu comportamento e sobre aquilo que poderiam ter feito de melhor, o que revela autorreflexão sobre a sua conduta (Bandura, 2001). O desenvolvimento da autonomia para a independência refletida por exemplo, no planeamento do tempo de estudo e na gestão autónoma das tarefas de estudo, é uma das competências que os/as estudantes devem ser capazes de desenvolver durante o ES (Chickering & Reisser, 1963). No entanto, os resultados revelaram que nem todos/as os/as estudantes foram capazes de planearem o seu tempo de estudo autónomo, para além de não disporem de um método de estudo eficaz. Tal pode dever-se ao tipo de ensino menos estruturado no ES (Almeida, 2007), a par de outras condicionantes tais como uma preparação académica anterior insuficiente e com hábitos de estudo pouco consolidados (Almeida et al., 2007). Tendo em conta a exigente carga de trabalhos experienciada, uma estratégia passa pela articulação entre os/as estudantes e todo o corpo de docentes dos CTeSP relativamente ao agendamento dos momentos de avaliação.

Efetivamente, no que concerne à adaptação, os resultados mostraram que os primeiro tempos no ES são especialmente críticos quanto ao surgimento de pensamentos dos/as estudantes relacionados com a possibilidade de abandono do curso, o que é consistente com o encontrado na literatura (Casanova, 2020). Além disso, foram mais expressivos os números do abandono sustentados nas descrições dos/as estudantes do que aqueles reportados institucionalmente, o que permite concluir como mais complexa a problemática relacionada com as taxas de abandono acentuadas nos CTeSP. Salienta-se que a maioria dos/as estudantes que abandonou o CTeSP não equacionou que o abandono do ES seria definitivo. Antes pelo contrário, o abandono pareceu estar associado ao estabelecimento de outras metas educacionais e, talvez seja por isso, os/as estudantes que abandonaram, maioritariamente, revelaram satisfação quanto à decisão concretizada.

USC DE COMPOSTELA

Se tivessem oportunidade de retroceder na sua trajetória académica, os/as estudantes de CTeSP, tanto os/as que permaneceram, como os/as que abandonaram os seus cursos, referiram aspetos acerca do compromisso com as decisões concretizadas no ES, descrevendo perceções que evidenciaram insegurança nas escolhas concretizadas no ES, sobretudo relacionadas com a escolha do curso e da IES, tendo havido também quem parecesse seguro/a quanto às trajetórias académicas desenvolvidas. Tais inseguranças nas escolhas concretizadas no ES podem dever-se à pouca robustez das decisões que tomaram no ES, ou talvez à modificação dos seus objetivos (inicialmente estipulados) pois, de acordo com Tinto (1997), se as motivações e expetativas iniciais não forem atendidas, o/a estudante pode sentir-se desapontado com os sistemas académicos e sociais da IES. Destacam-se as modificações relacionadas com o bem-estar mental e psicológico e com o estudo (apontadas por estudantes que abandonaram os cursos) as quais parecem evidenciar a importância de intervenções de apoio psicossocial e de orientação específica para o estudo como forma de alterar a trajetória destes/as estudantes. Como tal, reforçar um acompanhamento institucional de maior proximidade aos/às estudantes poderia contribuir para sinalizar, precocemente, estes/as estudantes.

Além destas modificações, os/as estudantes referiram formas de promoção do sucesso académico a vários níveis, relacionados com os/as estudantes, docentes, CTeSP e com a IES, o que demonstra que o sucesso académico deve ser caracterizado de um ponto de vista multidimensional, tal como o preconizado por Araújo (2017). A análise atenta às sugestões apresentadas pelos/as estudantes sugere que não existem diferenças substanciais nas propostas de estudantes que permaneceram e abandonaram o curso. Predominantemente, a tónica do sucesso académico foi colocada, essencialmente, no/a estudante no que concerne ao seu compromisso com o seu curso, refletido na persistência em querer terminar o curso e no empenho dedicado ao estudo. Curiosamente, foi apontada a necessidade de uma postura de maior maturidade e responsabilidade, dado certos comportamentos típicos da adolescência, mas que ainda existem no ES (e.g., perturbação e distrações em sala de aula) e pareceram afetar o processo de aprendizagem. Adicionalmente, foi veiculada a importância de redes de suporte existentes na comunidade académica tendo sido especificamente apontado o papel relevante dos/as docentes e das IES na integração académica e social de estudantes de CTeSP e, consequentemente, no seu sucesso académico. A possibilidade de estudantes terem aulas numa IES foi apontada como um fator promotor de sucesso académico nos CTeSP. Uma forma de ultrapassar os desafios inerentes ao local de lecionação das aulas CTeSP poderia ser reforçar a adoção de um regime de aulas misto, em que estudantes de CTeSP poderiam ter aulas dentro e fora das instalações da IES, como já acontece em alguns cursos.

Se, por um lado, este estudo permitiu descrever a transição, adaptação e trajetória dos/as estudantes de CTeSP que permaneceram e abandonaram os seus cursos, por outro lado, também permitiu tirar ilações quanto à heterogeneidade dos/as estudantes que frequentam CTeSP visto que alguns dos seus atributos influenciaram, de modo significativo, o processo adaptativo ao ES. Quanto à idade, estudantes mais velhos/as tinham menos expetativas de interação social, parecendo pouco recetivos/as para se relacionarem com estudantes mais jovens e vice-versa.

Já quanto ao momento em que ingressam no curso, uma percentagem considerável de estudantes revelou que o facto de terem ingressado na 2.ª fase do concurso de acesso a CTeSP representou dificuldades na adaptação académica. Estes/as estudantes que chegam mais tardiamente ao ES deparam-se com conteúdos já lecionados, o que requer maior autonomia no seu trabalho/estudo e um ritmo mais acelerado numa fase inicial dos seus estudos. Nesse contexto, os/as estudantes referiram a importância do apoio dos pares nesse momento, contribuindo, assim, para não se atrasarem, substancialmente, nas suas aprendizagens.

Contudo, os/as estudantes-trabalhadores/as também apresentaram características de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ressalvar. Embora à entrada do ES, a análise estatística realizada revelou que estes/as estudantes apresentavam crenças de autoeficácia mais elevadas comparativamente aos seus pares, à medida que foram avançando no curso, por terem de conciliar as aulas com uma atividade profissional, o desgaste parece ter-se apoderado constituindo-se, assim, como grupo de risco na permanência no ES. Por exemplo, a necessidade de reunir com os seus pares para realizar trabalhos de grupo, mesmo tendo pouco tempo livre para esse efeito, pode contribuir para aumentar o seu cansaço e nível de ansiedade, afetando o seu bem-estar físico e emocional. Nessa medida, mesmo que percecionem capacidade para realizar as suas tarefas académicas (i.e., elevados níveis de autoeficácia geral) há circunstâncias, inerentes à sua condição de estudante, que afetam e colocam em risco trajetórias académicas bem-sucedidas dos/as estudantes-trabalhadores/as para as quais se deve prestar atenção.

Acerca de expetativas académicas de estudantes deslocados/as, os dados quantitativos evidenciaram que estes/as estudantes se diferenciavam, de modo significativo, de estudantes não deslocados/as, sendo os/as que apresentavam expetativas mais elevadas em quase todas as dimensões (Formação para o Emprego e Carreira; Desenvolvimento Pessoal e Social; Mobilidade Estudantil; Qualidade da Formação). Porém, a análise dos dados qualitativos pôs em evidência os desafios acrescidos vivenciados por estudantes deslocados/as, (a) que podem desistir do curso por não saberem lidar com o afastamento de casa, mesmo que o curso tenha correspondido às suas expetativas iniciais ou (b) que podem superar o desafio revertendo em experiências positivas a convivência com pessoas desconhecidas no alojamento.

Ainda que a questão relacionada com o alojamento em tempo de aulas não tenha surgido como desafio nos dados qualitativos, os/as estudantes enfrentavam dificuldades acrescidas com a frequência académica no que concerne as morosas viagens, não só pelo cansaço das mesmas (sobretudo quando o regime de frequência das aulas é pós-laboral) e pelo tempo substancial despendido (tempo que poderia ser canalizado para o estudo), como também pelas dificuldades económicas inerentes às despesas com tais deslocações, a ponto de se constituir como principal motivo de abandono do curso em alguns casos. A necessidade deste gasto económico acrescido decorre sobretudo da localização mais periférica destas aulas, onde é provável a inexistência de uma rede de transportes públicos com horários adequados às necessidades destes/as estudantes. Independentemente da inexistência de residências de estudantes, os/as estudantes podem beneficiar de apoio financeiro para alojamento privado atribuído pelos Serviços de Ação Social. Talvez os/as estudantes não estejam suficientemente informados/as desta possibilidade e, por isso, não equacionem a solicitação de tais apoios. Esta informação, que deve ser fornecida no acolhimento aos/às estudantes, pode não estar convenientemente transmitida a estudantes de CTeSP precisamente pela natureza do acolhimento promovido a estes/as estudantes. Outra solução passará por, nas imediações do local do curso, estabelecer protocolos com, por exemplo, alojamentos locais, pousadas de juventude, que possam garantir o alojamento com condições adequadas e preços acessíveis.

É ainda importante relembrar que uma parte dos/as estudantes referiu a privação ao acesso de serviços e infraestruturas da IES, sobretudo às unidades alimentares, que também agravava os gastos económicos pela necessidade de recorrer a serviços de alimentação mais dispendiosos (restaurantes), não comparticipados pelos Serviços de Ação Social do IP. Isto é extremamente importante de atender visto serem o grupo estudantil com proveniência socioeconómica mais desfavorecida no ES (Sá et al., 2021). Uma solução para atenuar os gastos destes/as estudantes com a alimentação poderia ser a formalização de protocolos com restaurantes ou instituições de carácter social, existentes nas proximidades, que garantissem refeições a preços similares aos das unidades alimentares do IP.

Em suma, ainda que à entrada no ES os/as estudantes de CTeSP apresentassem elevadas

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

expetativas académicas e crenças de autoeficácia geral, antecipassem poucas dificuldades académicas e estivessem intrinsecamente muito motivados/as com a escolha do curso, parece que certas experiências académicas e sociais, vivenciadas durante a sua trajetória académica, contribuíram para modificar as suas expetativas académicas inicialmente manifestadas. Embora interrelacionados, observou-se que as características pessoais, contextuais e académicas dos/as estudantes influenciaram a sua adaptação e trajetória académica que, por sua vez, parece que foram afetadas por fatores sociais e institucionais do contexto onde eram lecionados os CTeSP. É, pois, provável que certas características do ambiente social e académico contribuam para acentuar as desigualdades não só face ao subsistema de ensino (i.e., ensino politécnico), como também face ao tipo de curso frequentado (i.e., CTeSP), pondo em causa uma efetiva participação democrática do ES, tal como refere Sá et al. (2021).

Para concluir, este estudo não está isento de limitações que devem ser consideradas na interpretação dos seus resultados.

Apesar de esta investigação ter sido realizada com estudantes de CTeSP de sete Unidades Orgânicas, situadas em 10 localidades distintas do norte de Portugal, aponta-se uma limitação relacionada com a constituição da amostra, por ser exclusiva do Norte de Portugal, abarcando NUTS III e NUTS II (Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos), correspondendo a quatro unidades territoriais. Não se contempla, assim, a possibilidade de generalização dos resultados ao território nacional. Neste aspeto, em futuras investigações poderia ser interessante ampliar a heterogeneidade dos/as participantes, garantindo que há uma amostra representativa.

O foco desta investigação foi assumidamente os/as estudantes de CTeSP. Nessa medida, a presente investigação centrou-se nas características dos/as estudantes de CTeSP, tendo sido analisado o modo como lidaram com os seus processos de transição e adaptação ao ES, bem como os seus comportamentos e os resultados alcançados durante a trajetória académica. É certo que as dimensões, tais como as relativas ao corpo docente e ao contexto académico, emergem indiretamente das respostas recebidas quanto às matérias discutidas. Porém, por um lado, esta decisão se constituiu como um ponto forte desta investigação, na medida em que permitiu o aprofundamento da relação entre diferentes categorias de variáveis, todas elas referentes ao/à estudante CTeSP, por ser a figura central na condução da sua trajetória académica. Por outro lado, tal configura uma limitação, na medida em que não contempla outras dimensões relevantes neste contexto académico, no que concerne às perspetivas dos/as seus/suas docentes, não docentes, coordenadores/as de curso, responsáveis pelas Unidades Orgânicas, entre outras dimensões contextuais. Nesse âmbito, sugere-se que tais dimensões sejam contempladas em futuras linhas de investigação, de modo a alcançar uma compreensão mais aprofundada e multidimensional sobre estudantes de CTeSP. Essa triangulação possível de ser alcançada através das diferentes fontes de informação e suas perceções (e.g., docentes, não docentes, coordenadores/as de curso, responsáveis pelas Unidades Orgânicas) poderia retratar com mais fidedignidade e subtileza as vivências dos/as estudantes de CTeSP experienciadas durante a sua trajetória académica.

Quanto aos indicadores de desempenho académico utilizados no estudo, dá-se conta que uma limitação do estudo se prende com a inacessibilidade a dados académicos relacionados com a média ponderada no final do 2.º ano. Teria sido interessante analisar o modo como desempenho académico indicado pela média ponderada do 2.º ano do curso se relaciona com as variáveis em estudo.

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

É ainda importante referir que, apesar da delineação e aprovação do plano de investigação, à medida que a investigação foi avançando, o plano de investigação foi sujeito a alguns

reajustes, justificados por alguns imprevistos que surgiram, como a pandemia COVID-19. Dá-se conta que, inicialmente, pretendia-se que a investigação fosse de cariz longitudinal, tendo em vista estudar a trajetória académica dos/as estudantes de CTeSP, avaliando as suas caraterísticas à entrada do ES e investigando eventuais alterações que pudessem ocorrem nas suas características ao longo do seu percurso académico, permitindo estabelecer um sequência coerente dos dados. Porém, a designada mortalidade experimental, verificada durante o estudo, conduziu à perda de participantes (por desistência de participação, em que o confinamento decretado na pandemia o pode ajudar a explicar), constituindo-se num problema pois inviabilizou análises diferenciais ao nível dos grupos que se pretendia comparar, face à dimensão da amostra, que se foi reduzindo.

Nessa fase, na ponderação e discussão do rumo a dar à investigação, esteve presente a preocupação de, apesar dos necessários reajustes, manter o alinhamento e a conexão entre as várias etapas do plano com os objetivos, com as questões da investigação e com o propósito do estudo, que se mantiveram inalterados, apesar destas adversidades. Fruto deste questionamento, foi decidido realizar um estudo de métodos mistos, recorrendo à combinação de uma abordagem quantitativa e qualitativa, ao invés de um estudo de cariz tendencialmente quantitativo, que era o previsto no plano de investigação inicial.

Creswell e Clark (2013, p.61) designam por "projetos de métodos mistos emergentes" aqueles que são encontrados em estudos de métodos mistos face ao desenvolvimento de questões que surgem durante a fase da condução da pesquisa. Os autores dão conta que os projetos de métodos mistos emergentes surgem quando é acrescentado uma segunda abordagem, seja qualitativa ou quantitativa, no decurso de um estudo, por o/a investigador decidir adequar, por algum motivo, a abordagem inicial. No caso da presente investigação, o recurso ao estudo de métodos mistos visou, portanto, compensar as limitações e os constrangimentos mencionados, procurando-se reforçar e melhorar o primeiro estudo, de cariz quantitativo, com um segundo método, de cariz qualitativo. Assim, com vista a alcançar um melhor entendimento do objeto de pesquisa, recorreu-se a duas fases da pesquisa, a fase que respeita ao estudo quantitativo, e a fase que respeita ao estudo qualitativo.

Por fim, faz-se notar que, não obstante a procura gradual por este tipo de formação académica, a escassez de estudos desta população estudantil permite reforçar a pertinência da sua investigação devendo, assim, ser amplamente diversificada.

Com efeito, espera-se que este trabalho contribua para despertar o interesse por parte da comunidade académica, designadamente de investigadores/as, docentes, estudantes, IES e de entidades governamentais, na procura de soluções pedagógicas e institucionais que melhor correspondam às expetativas dos/as estudantes que optaram por ingressar num curso técnico superior profissional, e que potenciem a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, tendo em vista trajetórias académicas bem-sucedidas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

REFERÊNCIAS

Adi Badiozaman, I. F. Binti., Leong, H., & Jikus, O. (2020). Investigating student engagement in Malaysian higher education: A self-determination theory approach. *Journal of Further and Higher Education, 44*(10), 1364 – 1378. https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1688266

Alage, S. J. (2022). *A transição do ensino secundário para o ensino superior: um estudo no contexto educacional moçambicano* [Tese de doutoramento]. Universidade Federal da Bahia, (Brasil). https://repositorio.ufba.br/handle/ri/35871

Albalate, D., Fageda, X., & Perdiguero, J. (2011). Éxito académico, características personales y proceso de Bolonia: Una aproximación econométrica. *RIDU: Revista d Innovació Docent Universitària, 3*, 11 – 25. http://hdl.handle.net/2445/24367

Alfonso Gil, S., Deaño, M., Conde Rodríguez, Á., Costa, A. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2013). Perfiles de expectativas académicas en alumnos españoles y portugueses de enseñanza superior. *Revista Galego-portuguesa de psicoloxia e educación, 21*(1), 1138 – 1663. https://hdl.handle.net/1822/25529

Almås, I., Cappelen, A. W., Salvanes, K. G., Sørensen, E. Ø., & Tungodden, B. (2016). What explains the gender gap in college track dropout? Experimental and administrative evidence. *American Economic Review, 106*(5), 296 – 302. http://dx.doi.org/10.1257/aer.p20161075

Almeida, F. H. D., & Melo-Silva, L. L. (2011). Influência do(s) pai(s) e/ou mãe(s) no processo de escolha profissional dos filhos: uma revisão da literatura. *Psico-Usf, 16*, 75 – 85. https://doi.org/10.1590/S1413-82712011000100009

Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar do ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación, 15*(2), 203 – 215. http://hdl.handle.net/2183/7078

Almeida, L. S. (2019). *Estudantes do Ensino Superior: Desafios e oportunidades*. ADIPSIEDUC.

Almeida, L. S., & Castro, R. V. (2017). Escolhas, percursos e retornos dos diplomados do ensino superior: introdução. In A.P. Marques, C. Sá, J. R. Casanova & L. S. Almeida (Orgs). *Ser diplomado do ensino superior: escolhas, percursos e retornos* (pp. 1 – 12). CIEd-Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho. http://hdl.handle.net/1822/47170

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Almeida, L. S., & Cruz, J. F. A. (2010). Transição e adaptação académica: reflexões em torno dos alunos do 1º ano da Universidade do Minho. In J. L. Silva et al. (Orgs.), *Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades*. (pp. 429 – 440). Atas do Congresso Ibérico. CIEd-Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho. https://hdl.handle.net/1822/11543

Almeida, L. S., Araújo, A. M., & Martins, C. (2016). Transição e adaptação dos alunos do 1.º ano: variáveis intervenientes e medidas de atuação. In L. Almeida, & R. V. Casto (orgs.), *Ser estudante no Ensino Superior: o caso dos estudantes do 1.º ano* (pp. 146 – 164). CIEd-Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho. http://hdl.handle.net/1822/42317

Almeida, L. S., Costa, A. R., & Araújo, A. M. (2017). Questionário de perceções académicas: Expetativas (QPA-Exp). In L. S. Almeida, M. R. Simões, & M. M. Gonçalves (Coords.), *Adaptação, desenvolvimento e sucesso académico dos estudantes do Ensino Superior: Instrumentos de avaliação* (pp. 7 – 20). Associação para o Desenvolvimento a Investigação em Psicologia da Educação. (Psicologia & Educação, 4). http://hdl.handle.net/11328/1848

Almeida, L. S., Costa, A. R., Alves, F., Gonçalves, P., & Araújo, A. (2012). Expectativas académicas dos alunos do ensino superior: construção e validação de uma escala de avaliação. *Psicologia, Educação e Cultura, XVI (1*), 70 – 85. http://hdl.handle.net/1822/20072

Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no ensino superior em Portugal: Questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 19*(3), 507 – 514. https://doi.org/10.1590/S0102-79722006000300020

Almeida, L. S., Soares, A. P., Guisande, M. A., & Paisana, J. (2007). Rendimento académico no ensino superior: Estudo com alunos do 1.º ano. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 14*(1), 1138 – 1663. https://hdl.handle.net/1822/12071

Almroth, M., László, K. D., Kosidou, K., & Galanti, M. R. (2020). Individual and familial factors predict formation and improvement of adolescents' academic expectations: A longitudinal study in Sweden. *Plos one*, *15*(2), 1 – 12. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0229505

Alves, N., Vieria, M. M., & Almeida, A. N. (2013). Da normatividade da definição de sucesso escolar no ensino superior à pluralidade das vivências estudantis: trajetórias e perfis de mobilidade na Universidade de Lisboa. In *Congresos CLABES*. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/download/866/893

Ambiel, R. A. M., & Barros, L. O. (2018). Relações entre evasão, satisfação com escolha profissional, renda e adaptação de universitários. *Revista Psicologia-Teoria e Prática, 20*(2), 254 – 267. http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/download/10202/7242

Anastal, K., Sherman, G., Owen, S., Land, C., & Pavcik, C. (2018). Supporting First-Generation Students. *Georgia School Counselors Association Journal, 26*, 21 – 33. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1248304.pdf

Andrews, R., Li, J. & Lovenheim, M. F. (2014). Heterogeneous paths through college: Detailed patterns and relationships with graduation and earnings. *Economics of Education Review, 42*, 93 – 108. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.07.002

Araújo, A. M. (2017). Sucesso no ensino superior: Uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 4* (2), 132 – 141. http://hdl.handle.net/11328/2554

Araújo, A. M. D. D. C., Almeida, L. S., Costa, A. R., Alfonso, S., Conde, Á., & Deaño, M. (2015). Variáveis pessoais e socioculturais de diferenciação das expetativas académicas: Estudo com alunos do Ensino Superior do Norte de Portugal e Galiza. *Revista Portuguesa de Educação, 28*(1), 201 – 220. https://hdl.handle.net/1822/36482

Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2015). Adaptação ao Ensino Superior: O papel moderador das expetativas académicas. *Lumen Educare, 1*(1), 13 – 32. http://dx.doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v1.n1.p.13-32

Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2019). Sucesso académico no ensino superior: aprendizagem e desenvolvimento psicossocial. In L. S. Almeida (Ed.), *Estudantes do Ensino Superior: desafios e oportunidades* (pp. 159 – 178). ADIPSIEDUC Associação para o Desenvolvimento da investigação em Psicologia da Educação.

Araújo, A. M., Almeida, L. S., Ferreira, J. A., Santos, A. D., Noronha, A. P., & Zanon, C. (2014a). Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): Construção e validação de um novo questionário. *Psicologia, Educação e Cultura, 18* (1), 131 – 145. http://pec.ispgaya.pt/edicoes/2014/PEC2014N1/index.html

Araújo, A. M., Assis Gomes, C. M., Almeida, L. S., & Núñez, J. C. (2018). Un análisis de perfil latente de las expectativas académicas de estudiantes universitarios de primer curso. *Anales de Psicología / Annals of Psychology, 35*(1), 58 – 67. https://doi.org/10.6018/analesps.35.1.299351

Araújo, A. M., Costa, A. R., Casanova, J. R. & Almeida, L. S. (2014b). Questionário de Perceções Académicas - Expetativas: contributos para a sua validação interna e externa. *Revista E-Psi, 4*(1), 156 – 178. https://hdl.handle.net/1822/30121

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Araújo, A. M., Santos, A. A., Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: um estudo com alunos do primeiro ano. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología Y Educación, 3*(2), 102 – 111. http://hdl.handle.net/1822/44637

Araújo, A., M. & Almeida, L. S. (2015). Adaptação ao ensino superior: o papel moderador das expetativas académicas. *Educare, 1*(1), 13 – 32. http://dx.doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v1.n1.p.13-32

Araújo, M., & Moura, O. (2011). Estrutura fatorial da General Self-Efficacy Scale (Escala de Auto-Eficácia Geral) numa amostra de professores portugueses. *Laboratório de Psicologia, 9*(1), 95 – 105. http://hdl.handle.net/10400.12/3454

Armor, D. A., & Taylor, S. E. (1998). Situated optimism: Specific outcome expectancies and self-regulation. *Advances in experimental social psychology, 30*, 309 – 379. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60386-X

Arriaga, J., Burillo, V., Carpeño, A., & Casaravilla, A. (2011). Caracterización de los tipos de abandono. Dividamos el problema y venceremos mas fácilmente. *Congresos CLABES*. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/845

Astin, A. (1975). *Preventing students from dropping out*. Jossey-Bass.

Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of college student personnel, 25*(4), 297 – 308. https://www.researchgate.net/publication/220017441

Astin, A.W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. Jossey-Bass.

Babad, E., Darley, J. M., & Kaplowitz, H. (1999). Developmental aspects in students' course selection. *Journal of Educational Psychology, 91*(1), 157 – 168. https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.157

Balloo, K., Pauli, R., & Worrell, M. (2017). Undergraduates' personal circumstances, expectations and reasons for attending university. *Studies in Higher Education, 42*(8), 1373 – 1384. https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1099623

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review, 84*(2), 191 – 215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, *52*, 1 – 26. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1

Bandura, A. (2002). Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. In D. Marks (Ed.), *The Health Psychology Reader* (pp. 94 – 106). SAGE Publications Ltd. https://doi.org/10.7748/mhp.6.3.22.s18

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Barros, S., Sousa, M., Pessanha, M., Padrão, C., Gomes, S., Fonseca, E., Guimarães, C., & Porto, A. M. (2022). Transição para o Ensino Superior Politécnico: Expectativas e dificuldades antecipadas e experienciadas por estudantes de licenciatura. *Sensos-E*, *9*(2), 3 – 18. https://doi.org/10.34630/sensose.v9i2.4389

Bártolo-Ribeiro, R., Peixoto, F., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2020). Regulation of cognition: Validation of a short scale for Portuguese first-year university students. *Anales de Psicología*, *36*(2), 313 – 319. https://doi.org/10.6018/analesps.389361

Bathmaker, A. M., Ingram, N., Abrahams, J., Hoare, A., Waller, R., & Bradley, H. (2016). *Higher education, social class and social mobility: The degree generation*. Springer.

Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in higher education*, *12*(2), 155 – 187. https://doi.org/10.1007/BF00976194

Bean, J. P., & Eaton, S. B. (2000). A psychological model of college student retention. In J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the student departure puzzle*, (pp. 48 – 61). Vanderbilt University Press.

Bean, J., & Eaton, S. B. (2001). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, *3*(1), 73 – 89. https://doi.org/10.2190/6R55-4B30-28XG-L8U0

Behr, A., Giese, M., Teguim Kamdjou, H. D., & Theune, K. (2021). Motives for dropping out from higher education - An analysis of bachelor's degree students in Germany. *European Journal of Education*, *56*(2), 325 – 343. https://doi.org/10.1111/ejed.12433

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Behtoui, A. (2017). Social capital and the educational expectations of young people. *European Educational Research Journal, 16*(4), 487 – 503. https://doi.org/10.1177/1474904116682248.

Berger, J. B., & Braxton, J. M. (1998). Revising Tinto's interactionalist theory of student departure through theory elaboration: Examining the role of organizational attributes in the persistence process. *Research in Higher education, 39*(2), 103 – 119. https://doi.org/10.1023/A:1018760513769

Berger, J. B., & Milem, J. F. (1999). The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence. *Research in higher Education, 40*(6), 641 – 664. https://doi.org/10.1023/A:1018708813711

Berger, J. B., Ramirez, G. B., & Lyons, S. (2005). Past to present: a historical look at retention. In A. Seidman (Ed.), *College student retention: Formula for student success* (pp. 7 – 34). American Council on Education.

Bergin, D. A. (2016). Social influences on interest. *Educational Psychologist, 51*(1), 7 – 22. https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1133306

Bernardo Gutiérrez, A. B., Cerezo Menéndez, R., Rodríguez Muñiz, L. J., Núñez Pérez, J. C., Tuero Herrero, E., & Esteban García, M. (2015). Predicción del abandono universitario: variables explicativas y medidas de prevención. *Revista Fuentes, 16,* 63 – 84. http://hdl.handle.net/11162/120275

Bernardo, A. B., Cervero, A., Esteban, M., Tuero, E., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2017). Freshmen program withdrawal: Types and recommendations. *Frontiers in Psychology, 8,* 1 – 12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01544

Bernardo, A., Esteban, M., Cervero, A., Cerezo, R., & Herrero, F. (2019). The influence of self-regulation behaviors on university students' intentions of persistance. *Frontiers in Psychology, 10*, 2284. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02284

Bernardo, A., Esteban, M., Fernández, E., Cervero, A., Tuero, E., & Solano, P. (2016). Comparison of personal, social and academic variables related to university drop-out and persistence. *Frontiers in psychology*, *7*, 1610. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01610

Besa Gutiérrez, M. R. D., García González, A. J., & Gil Flores, J. (2021). Incidencia de género y rama de conocimiento sobre expectativas académicas del alumnado de nuevo ingreso. *Estudios sobre Educaciín, 41*, 203 – 225. http://hdl.handle.net/10498/26226

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Bessey, D. & Backes-Gellner, U. (2015). Staying Within or Leaving the Apprenticeship System? Revisions of Educational Choices in Apprenticeship Training. *Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik, 235*(6), 539 – 552. https://doi.org/10.1515/jbnst-2015-0603

Bilde, J., Vansteenkiste, M., & Lens, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and instruction, 21*(3), 332 – 344. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.03.002

Birzina, R., Cedere, D., & Petersone, L. (2019). Factors Influencing the First Year Students' Adaptation to Natural Science Studies in Higher Education. *Journal of Baltic Science Education, 18*(3), 349 – 361. http://oaji.net/articles/2019/987-1559372124.pdf

Bisinoto, C., Rabelo, M., Marinho-Araújo, C., & Fleith, D. (2016). Expetativas académicas dos ingressantes da Universidade de Brasília: Indicadores para uma política de acolhimento. In L. Almeida, & R. V. Casto (Orgs.), *Ser estudante no Ensino Superior: o caso dos estudantes do 1.º ano* (pp. 15 – 31). CIEd- Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho. http://hdl.handle.net/1822/42317

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto editora.

Bohndick, C., Bosse, E., Jänsch, V. K., & Barnat, M. (2021). How Different Diversity Factors Affect the Perception of First-Year Requirements in Higher Education. *Frontline Learning Research, 9*(2), 78 – 95. https://doi.org/10.14786/flr.v9i2.667

Bomtempo, M. S., da Silva, D., & Freire, O. B. D. L. (2012). Motivos da escolha do curso de administração de empresas por meio da modelagem de equações estruturais. *Revista Pretexto, 13*(3), 108 – 129. https://doi.org/10.21714/pretexto.v13i3.1262

Bowman, N. A., Logel, C., LaCosse, J., Jarratt, L., Canning, E. A., Emerson, K. T., & Murphy, M. C. (2022). Gender representation and academic achievement among STEM-interested students in college STEM courses. *Journal of Research in Science Teaching, 59*(10), 1876 – 1900. https://doi.org/10.1002/tea.21778

Brahm, T., Jenert, T., & Wagner, D. (2017). The crucial first year: a longitudinal study of students' motivational development at a Swiss Business School. *Higher Education, 73*(3), 459 – 478. http://dx.doi.org/10.1007/s10734-016-0095-8

Braxton, J., M., Vesper, N., & Hossler, D. (1995). Expectations for college and student persistence. *Research in Higher Education, 36*(5), 595 – 611. https://doi.org/10.1007/BF02208833

Breyer, J. S., Badinter, R., & Breyer, S. G. (2004). *Judges in contemporary democracy: an international conversation*. NYU Press.

Briggs, A. R., Clark, J., & Hall, I. (2012). Building bridges: understanding student transition to university. *Quality in higher education, 18*(1), 3 – 21. https://doi.org/10.1080/13538322.2011.614468

Brooman, S., & Darwent, S. (2014). Measuring the beginning: a quantitative study of the transition to higher education. *Studies in Higher Education, 39*(9), 1523 – 1541. https://doi.org/10.1080/03075079.2013.801428

Browning, M. H. E. M., Larson, L. R., Sharaievska, I., Rigolon, A., McAnirlin, O., Mullenbach, L., Cloutier, S., Vu, T. M., Thomsen, J., Reigner, N., Metcalf, E. C., D'Antonio, A., Helbich, M., Bratman, G. N., & Alvarez, H. O. (2021). Psychological impacts from COVID-19 among university students: Risk factors across seven states in the United States. *PloS ONE, 16*(1), 1 – 27. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0245327

Bucuto, M, Araújo, A., & Almeida, L. (2016). Expetativas e rendimento académico: Estudo com alunos do 1.º ano do ensino superior em Moçambique. In J. R. Casanova, C. Bisinoto, & L. S. Almeida (Eds.), *Livro de Atas IV Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho* (pp. 48 – 55). CIEd- Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho. http://hdl.handle.net/1822/42516

Bucuto, M. C. (2016). *Expetativas académicas e suporte social: Impacto no sucesso escolar em estudantes universitários do 1.º ano em Moçambique* [Tese de doutoramento]. Universidade do Minho. http://hdl.handle.net/1822/43220

Burillo, V., Arriaga, J., Carpeño, A., & Casaravilla, A. (2011). Estudio de la influencia de factores personales y de ingreso en la universidad en el abandono. Valorando el riesgo o probabilidad de abandono en la Universidad Politécnica de Madrid. In *Congresos CLABES*. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/849

Butterfield, L. D., Borgen, W. A., Amundson, N. E., & Maglio, A. T. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954–2004 and beyond. *Qualitative Research, 5*(4), 475 – 497. https://doi.org/10.1177/1468794105056924

Byrne, M., & Flood, B. (2005). A study of accounting students' motives, expectations and preparedness for higher education. *Journal of Further and Higher Education, 29(2)*, 111 – 124. https://doi.org/10.1080/03098770500103176

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Cabrera, A. F., Nora, A., & Castañeda, M. B. (1992). The role of finances in the persistence process: A structural model. Research in higher education. *Research in higher education, 33*(5), 571 – 593. https://doi.org/10.1007/BF00973759

Cabrera, A. F., Nora, A., & Castañeda, M. B. (1993). College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *The journal of higher education, 64*(2), 123 – 139. https://doi.org/10.1080/00221546.1993.11778419

Caldeira, S. N., Silva, O., Mendes, M., Martins, M. J. Miranda, R., & Silva, N. (2017). A entrada no ensino superior: uma comparação entre instituições de Portugal e do Brasil. In L. Almeida, & R. V. Casto (Orgs.), *Ser estudante no Ensino Superior: As respostas institucionais à diversidade de públicos* (pp. 64 – 81). Centro de Investigação em Educação (CIEd) - Instituto de Educação, Universidade do Minho. http://hdl.handle.net/10400.3/4438

Campos, M., Peixoto, F., Bártolo-Ribeiro, R., & Almeida, L. S. (2022). Adapting as I Go: An Analysis of the Relationship between Academic Expectations, Self-Efficacy, and Adaptation to Higher Education. *Education Sciences, 12*(10), 658. https://doi.org/10.3390/educsci12100658

Caramelo, J., Cardoso, S., Rocha, C., Sin, C., Tavares, O., Vaz, H., ... & Videira, P. (2016). *Que perceções têm os portugueses sobre o valor da educação?*. Fundação Belmiro de Azevedo. https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/89563/2/168463.pdf

Carlos-Guzmán, J. (2021). Contributions of Best Practices in Teaching to Improving Higher Education Instruction. *Education Policy Analysis Archives, 29*(111). http://doi.org/10.14507/epaa.293906

Casanova, J. R. (2020). *O abandono de estudantes do Ensino Superior: estudo de variáveis pessoais e contextuais* [Tese de doutoramento]. Universidade do Minho. http://hdl.handle.net/1822/72076

Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas pelos estudantes na transição para o Ensino Superior. In J. R. Casanova, C. Bisinoto, & L. S. Almeida (Eds.), *Livro de Atas IV Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho* (pp. 226 – 233). CIEd-Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho. http://hdl.handle.net/1822/42516

Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2017). Instrumento de Exploração de Dificuldades na Adaptação Académica- ES. CIEd-Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.

Casanova, J. R., Almeida, L. S., Peixoto, F., Ribeiro, R. B., & Marôco, J. (2019a). Academic expectations questionnaire: A proposal for a short version. *SAGE Open, 9*(1), 1 – 10. https://doi.org/10.1177/2158244018824496

Casanova, J. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2020). Dificuldades na adaptação académica dos estudantes do 1.º ano do Ensino Superior. *E-Psi: Revista Eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde*, *9*(1), 165 – 181. http://hdl.handle.net/11328/3576

Casanova, J. R., Bernardo Gutiérrez, A. B., & Almeida, L. S. (2019b). Abandono no ensino superior: Variáveis pessoais e contextuais no processo de decisão. *Estudantes do Ensino Superior: desafios e oportunidades*. ADIPSIEDUC.

Casanova, J. R., Bernardo, A. B., & Almeida, L. S. (2021b). Dificultades de adaptación académica e intención de abandono de estudiantes de primer año de Educación Superior. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 8*(2), 211 – 228. https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.2.8705

Casanova, J. R., Cervero Fernández-Castañón, A., Nuñez Pérez, J. C., Bernardo Gutiérrez, A. B., & Almeida, L. S. (2018a). Abandono no Ensino Superior: Impacto da autoeficácia na intenção de abandono. *Revista Brasileira de Orientação, 19*(1), 41 – 49. http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p41

Casanova, J. R., Cervero Fernández-Castañón, A., Núñez Pérez, J. C., Almeida, L. S., & Bernardo Gutiérrez, A. B. (2018b). Factors that determine the persistence and dropout of university students. *Psicothema, 30*(4), 408 – 414. http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2018.155

Casanova, J. R., Vasconcelos, R., Bernardo, A. B., & Almeida, L. D. S. (2021a). University dropout in Engineering: motives and student trajectories. *Psicothema, 33*(4), 595 – 601. https://doi.org/10.7334/psicothema2020.363

Cassidy, S. (2012). Exploring individual differences as determining factors in student academic achievement in higher education. *Studies in Higher Education, 37*(7), 793 – 810. https://doi.org/10.1080/03075079.2010.545948

Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., & Vásquez, J. (2004). Deserción estudiantil universitaria: una aplicación de modelos de duración. *Lecturas de Economía, 60*, 39 – 65. https://doi.org/10.17533/udea.le.n60a2707

Castro, R., V., & Almeida, L. (2016). Ser estudante no ensino superior: observatório dos percursos académicos dos estudantes da U. Minho. In L. Almeida, & R. V. Casto (orgs.), *Ser estudante no Ensino Superior: o caso dos estudantes do 1.º ano* (pp. 1 – 14). CIEd- Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho. http://hdl.handle.net/1822/42103

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Castro-Lopez, A., Cervero, A., Galve-González, C., Puente, J., & Bernardo, A. B. (2022). Evaluating critical success factors in the permanence in Higher Education using multi-criteria decision-making. *Higher Education Research & Development, 41*(3), 628 – 646. https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1877631

Cervero Fernandez-Castañon, A., Bernardo, A., Esteban, M., Tuero, E., Carbajal, R., & Núñez, J. C. (2017). Influencia en el abandono universitario de variables relacionales y sociales. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (12), 46 – 49. https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.12.2531

Chaw, L. Y., & Tang, C. M. (2023). Exploring the role of learner characteristics in learners' learning environment preferences. *International Journal of Educational Management, 37*(1), 37 – 54. http://dx.doi.org/10.1108/IJEM-05-2022-0205

Cherryholmes, C. H. (1992). Notes on pragmatism and scientific realism. *Educational researcher, 21*(6), 13 – 17. https://doi.org/10.3102/0013189X021006013

Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and Identity*. (2nd ed.). The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series.

Choi, S. (2020). The Determinants of the transition in South Korea from Vocational and General High School to Higher Education, Including a Gender Comparison. *International Journal of Higher Education, 9*(4), 1 – 12. https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n4p1

Cifuentes Gomez, G., Guzmán, P., & Santelices, M. V. (2022). Transitioning to higher education: students' expectations and realities. *Educational Research, 64*(4), 424 – 439. https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2087712

Clark, E. E., & Ramsay, W. (1990). Problems of retention in tertiary education. *Education Research and perspectives, 17*(2), 47 – 59. https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.53758

Côco, D. & Leite, P. (2019). Contribuições da entrevista, levantamento bibliográfico e estudos teóricos para as pesquisas sobre educação na cidade. In C. Brandão, J.L. Carvalho, R. Arellano, C. Baixinho, & J. Ribeiro (Orgs.), *A prática na Investigação Qualitativa: exemplos de estudos*, volume 3, capítulo 8 (pp. 165 – 183). Ludomedia, Aveiro.

Coertjens, L., Brahm, T., Trautwein, C., & Lindblom-Ylänne, S. (2017). Students' transition into higher education from an international perspective. *Higher Education, 73*(3), 357 – 369. https://doi.org/10.1007/s10734-016-0092-y

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2nd ed.). Routledge.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th edition). Routledge.

Coimbra, M. D. N., & Martins, A. M. (2013). O estudo de caso como abordagem metodológica no ensino superior. *Nuances: estudos sobre Educação*, *24*(3), 31 – 46. http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v24i3.2696

Cole, J. S. (2017). Concluding comments about student transition to higher education. *Higher education, 73*(3), 539 – 551. https://doi.org/10.1007/s10734-016-0091-z

Cole, J., & McCormick, A. (2009). *High school and expected first-year engagement: a motivation perspective*. Association for Institutional Research Annual Forum. https://hdl.handle.net/2022/24050

Collie, R. J., Holliman, A. J., & Martin, A. J. (2017). Adaptability, engagement and academic achievement at university. *Educational Psychology, 37*(5), 632 – 647. https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1231296

Comissão Europeia (2000). Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. https://dne.cnedu.pt/dmdocuments/Memorando%20sobre%20Aprendizagem%20Longo%20da%20Vida%20pt.pdf

Constituição, D. R. P. (2005). *VII Revisão Constitucional*. Diário da República n.º 155/2005, Série I-A de 12 de agosto de 2005, pp. 4642 – 4686. Lisboa: Assembleia da República. https://dre.pt/dre/detalhe/lei-constitucional/1-2005-243729

Corrales Serrano, M., Sánchez-Martín, J., Moreno Losada, J., & Zamora Polo, F. (2021). The Role of the Social Sciences When Choosing University Studies: Motivations in Life Stories. *Education Sciences, 11*(8), 420. https://doi.org/10.3390/educsci11080420

Correia, I., Alves, D., Jarego, M., Lopes, K., Rodrigues, D., Abrantes, L., ... & Timóteo, M. B. (2018). Ser ou não ser praxado? A teoria da ação planeada como modelo para compreender a participação dos caloiros na praxe académica. *Psychologica, 61*(2), 69 – 91. https://doi.org/10.14195/1647-8606_61-2_4

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Costa Lobo, M. C. Q. (2011). *Abordagem sócio-cognitiva do ajustamento à carreira no ensino superior: o papel das actividades em grupo, da auto-eficácia e dos interesses* [Tese de doutoramento]. Universidade do Minho. https://hdl.handle.net/1822/19642

Costa, A. R., Araújo, A. M. D. D. C., & Almeida, L. S. (2014a). Envolvimento académico de estudantes de engenharia: Contributos para a validação interna e externa de uma escala de avaliação. *Revista E-Psi*, *4*(1), 142 – 155. http://hdl.handle.net/1822/30119

Costa, A. R., Araújo, A. M. D. D. C., Gonçalves, P., & Almeida, L. S. (2013). Expetativas académicas em alunos tradicionais e não-tradicionais de engenharia. *Revista de Peruana de Psicología y Trabajo Social, 2*(1), 63 – 74. http://hdl.handle.net/1822/25527

Costa, A. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014c). Relação entre a percepção da autoeficácia académica e o engagement de estudantes de engenharia. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *2*(1), 307 – 314. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v2.445

Costa, A. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2016). *Expectativas Académicas em estudantes de Engenharia do primeiro ano: Uma análise de clusters*. *Psicologia, Educação e Cultura, XX*(1), 65 – 78. http://pec.ispgaya.pt/edicoes/2016/PEC2016N1/index.html

Costa, A. R., Araújo, A. M., Diniz, A. M., & Almeida, L. S. (2014b). Expetativas académicas segundo o género dos estudantes portugueses do primeiro ano do ensino superior. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *2*(1), 325 – 334. http://hdl.handle.net/10662/2071

Costa, A., & Marôco, J. (2017). Inventário de envolvimento académico dos estudantes do Ensino Superior. In L. S. Almeida, M. R. Simões, & M. M Gonçalves (Coords.), *Adaptação, desenvolvimento e sucesso académico dos estudantes do Ensino Superior: Instrumentos de avaliação* (pp. 33 – 44). ADIPSIEDUC (Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação). http://www.adipsieduc.pt/wp-content/uploads/2014/12/978-989-99517-1-6.pdf

Costa, C., Taylor, Y., Goodfellow, C., & Ecochard, S. (2020). Student estrangement in higher education: identity formation and the struggle against stigma. *British Journal of Sociology of Education, 41*(5), 685 – 700. https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1770575

Coutinho, C. P. (2020). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática* (2.ª edição). Edições Almedina.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Covas, F. & Veiga, F., H. (2018). Envolvimento dos estudantes no ensino superior: análise em função de variáveis contextuais. In R. P. Lopes, M. V. Pires, L. Castanheira, E. M. Silva, G. Santos, C. Mesquita, & P. Vaz (Eds.), *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)*: Livro de Atas (pp. 930 – 938). Bragança: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança. http://hdl.handle.net/10451/38169

Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto*; tradução Magda França Lopes (3.ª edição). Artmed.

Creswell, J.W. & Clark, V.L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.

Creswell, J.W. & Clark, V.L. (2013). *Pesquisa de Métodos Mistos* (2nd ed.). Penso Editora Ltda.

Crozier, G., Reay, D., Clayton, J., Colliander, L., & Grinstead, J. (2008). Different strokes for different folks: diverse students in diverse institutions-experiences of higher education. *Research papers in education, 23*(2), 167 – 177. https://doi.org/10.1080/02671520802048703

Daniels, N., & MacNeela, P. (2021). Students' views of the promoters and barriers to first year college persistence in Ireland: A partnership study. *Student Success*, *12*(1), 56 – 71. https://doi.org/10.5204/ssj.1211

Davies, P., & Ercolani, M. G. (2021). Gender, motivation and labour market beliefs in higher education choices. *Higher Education, 82*(1), 127 – 144. https://doi.org/10.1007/s10734-020-00625-z

De Backer, L., Van Keer, H., & Valcke, M. (2015). Promoting university students' metacognitive regulation through peer learning: the potential of reciprocal peer tutoring. *Higher Education, 70*(3), 469 – 486. http://dx.doi.org/10.1007/s10734-014-9849-3

De Bondt, N., Donche, V., & Van Petegem, P. (2020). Are contextual rather than personal factors at the basis of an anti-school culture? A Bayesian analysis of differences in intelligence, overexcitability, and learning patterns between (former) lower and higher-track students. *Social Psychology of Education: An International Journal*, *23*(6), 1627 – 1657. https://doi.org/10.1007/s11218-020-09597-5.

Deaño, M., Diniz, A. M., Almeida, L. S., Alfonso, S., Costa, A. R., García-Señorán, M., Conde, Á., Araújo, A. M., Iglesias-Sarmiento, V., Gonçalves, P., & Tellado, F. (2015). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Percepciones Académicas para la evaluación de las expectativas de los estudiantes de primer año en Enseñanza Superior. *Anales de Psicología, 31*(1), 280 – 289. https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.161641

Deci, E. L. (1972). The effects of contingent and noncontingent rewards and controls on intrinsic motivation. *Organizational behavior and human performance*, *8*(2), 217 – 229. https://doi.org/10.1016/0030-5073(72)90047-5

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, *26*(3/4), 325 – 346. https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137

Decreto – Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto. Diário da República – 1.ª Série de 2 de agosto n.º 149, pp.4068 – 4071. https://data.dre.pt/eli/dec-lei/176/2012/08/02/p/dre/pt/html

Decreto – Lei n.º 65/2018 de 16 de agosto. Diário da República – 1.ª série de 16 de agosto n.º 157, pp. 4147 – 4182. https://dre.pt/dre/detalhe/diario-republica/157-2018-116068875

Decreto n.º 14 -A/2020, de 18 de março. Diário da República – 1.ª série. Decreto do Presidente da República. https://dre.pt/dre/detalhe/diario-republica/55-2020-130399860

Decreto-Lei n.º 11/2020, de 2 de abril. Diário da República – 1.ª Série de 2 de abril n.º 66, pp.4 – 21. https://data.dre.pt/eli/dec-lei/11/2020/04/02/p/dre/pt/html

Decreto-Lei n.º 113/2014, de 16 de julho. Diário da República- 1.ª Série de 16 de julho n.º 135, pp. 3874 – 3878. https://data.dre.pt/eli/dec-lei/113/2014/07/16/p/dre/pt/html

Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto. Diário da República- 1.ª Série de 7 de agosto n.º 151, pp.4749 – 4772. https://data.dre.pt/eli/dec-lei/115/2013/08/07/p/dre/pt/html

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República – 1.ª Série, de 5 de julho n.º 129, pp.3476 – 3491. https://files.dre.pt/1s/2012/07/12900/0347603491.pdf

Decreto-Lei n.º 296-A/98, de 25 de setembro. Diário da República- 1.ª Série- A de 25 de setembro n.º 222, pp.4966-(2) – 4966-(7). https://data.dre.pt/eli/dec-lei/296-a/1998/09/25/p/dre/pt/html

Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro. Diário da República- 1.ª Série, n.º 212/2007, pp. 8032 – 8040. https://data.dre.pt/eli/dec-lei/369/2007/11/05/p/dre/pt/html

Decreto-Lei n.º 393-A/99, de 2 de outubro. Diário da República – 1.ª Série- A de 2 de outubro n.º 231, pp. 6736-(2) – 6736-(6). https://data.dre.pt/eli/dec-lei/393-a/1999/10/02/p/dre/pt/html

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 37, Série I- A de 22 de fevereiro de 2005. https://data.dre.pt/eli/dec-lei/42/2005/02/22/p/dre/pt/html

Decreto-Lei n.º 427/-B/77, de 14 de outubro. Diário da República n.º 238/1977, 2º Suplemento, Série I de 14 de outubro de 1977. https://files.dre.pt/1s/1977/10/23802/00050006.pdf

Decreto-Lei n.º 43/2014, de 18 de março. Diário da República – 1.ª Série de 18 de março n.º 54, pp.2074 – 2081. https://data.dre.pt/eli/dec-lei/43/2014/03/18/p/dre/pt/html

Decreto-Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República – 1.ª Série- A de 30 de agosto n.º 166, pp.5122 – 5138. https://data.dre.pt/eli/lei/49/2005/08/30/p/dre/pt/html

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República – 1.ª Série de 6 de julho n.º 129, pp.2928 – 2943. https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html

Decreto-Lei n.º 62/2018 de 6 de agosto. Diário da República – 1.ª Série de 6 de agosto n.º 150, pp. 3796 – 3803. https://data.dre.pt/eli/dec-lei/62/2018/08/06/p/dre/pt/html

Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro. Diário da República- 1.ª Série de 13 de setembro de 2016 n.º 176, pp.3159 – 3191. https://data.dre.pt/eli/dec-lei/63/2016/09/13/p/dre/pt/html

Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março. Diário da República – 1.ª Série – A de 21 de março n.º 57, pp. 2054 – 2056. https://data.dre.pt/eli/dec-lei/64/2006/03/21/p/dre/pt/html

Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto. Diário da República- 1.ª Série de 16 de agosto de 2018 n.º 157, pp.4147 – 4182. https://data.dre.pt/eli/dec-lei/65/2018/08/16/p/dre/pt/html

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. Diário da República- 1.ª Série – A de 24 de março n.º 60, pp.2242 – 2257. https://data.dre.pt/eli/dec-lei/74/2006/03/24/p/dre/pt/html

Decreto-Lei n.º 90/2008 de 30 de maio. Diário da República – 1.ª Série de 30 de maio n.º 104, pp. 3082 – 3090. https://data.dre.pt/eli/dec-lei/90/2008/05/30/p/dre/pt/html

Desjardins, R. (2020). PIAAC Thematic Review on Adult Learning, *OECD Education Working Papers*, *223*: OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/864d2484-en

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Despacho Normativo n.º 10-A/2018, de 19 de junho. Diário da República – 2.ª Série de 19 de junho n.º 116, pp. 17174-(4) – 17174-(6). https://files.dre.pt/2s/2018/06/116000001/0000400006.pdf

Devlin, M. & McKay, J. (2011). Inclusive teaching and support of students from low socioeconomic status backgrounds: A brief discussion paper. *Higher Education Research Group*. Deakin University. Australia. http://lowses.edu.au/assets/lses-discussion-paper-devlin-mckay.pdf [acesso em 07 de junho de 2023]

DGEEC (2018). Transição entre o Ensino secundário 2015/2016 e o Ensino Superior 2016/2017. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). Retirado de https://www.dgeec.mec.pt/np4/411/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=892&fileName=TransicaoSecundarioSuperior_DGEEC.pdf

DGEEC (2020). *Prosseguimento de estudos entre os diplomados de cursos de Técnico Superior Profissional 2018/2019*. Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. https://www.dgeec.mec.pt/np4/465/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1079&fileName=DGEEC_2020_DiplomadosTeSP.pdf

DGEEC (2021a). *Perfil do aluno 2019/2020*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1275&fileName=DGEEC_DSEE_2021_PERFIL_DO_ALUNO_1920.pdf

DGEEC (2021b). *Estatísticas. Transição entre o ensino secundário (2019/2020) e o ensino superior (2020/2021)*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). https://www.dgeec.mec.pt/np4/348/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=703&fileName=DGEEC_DSEE_DEES_2020_Transicao_1920_2021.xlsx

DGES (2021). *Cursos Técnicos Superiores Profissionais. Relatório 2021*. Direção-Geral do Ensino Superior. https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/Estudo_CTeSP?plid=371

Dias, D., & Sá, M. J. (2014). O estatuto sociocultural familiar como vetor da decisão vocacional: promessas e (des) ilusões da entrada na educação superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 15*(1), 51 – 64. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203035764007

Diesing, P. (2017). *Patterns of discovery in the social sciences*. Routledge.

Diniz, A. M., Alfonso, S., Araújo, A. M., Deaño, M., Costa, A. R., Conde, Â., & Almeida, L. S. (2018). Gender differences in first-year college students' academic expectations. *Studies in Higher Education, 43*(4), 689 – 701. https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1196350

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Duarte, A. (2012). *A introdução dos cursos profissionais nas escolas públicas: perfil socioeducativo dos alunos.* CIES e-Working Paper. http://hdl.handle.net/10071/5000

Duarte, M. E., Lassance, M. C., Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., ... & Van Vianen, A. E. (2010). A construção da vida: um novo paradigma para entender a carreira no século XXI. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology, 44*(2), 392 – 406. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28420641020

Duarte, M. I. F. C. (2019). *Processo de Bolonha, autonomia na aprendizagem e carga de trabalho: Um estudo com estudantes de engenharia*. https://hdl.handle.net/10216/119653

Duchatelet, D., & Donche, V. (2019). Fostering self-efficacy and self-regulation in higher education: a matter of autonomy support or academic motivation? *Higher Education Research & Development, 38*(4), 733 – 747. https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1581143

Durán, M. M. (2015). "Se me acabaron los créditos". Trayectorias académicas de estudiantes de antropología en la Universidad Nacional de Colombia, 1990 – 2012. *Literatura: teoría, historia, crítica, 17*(2), 165 – 193. https://doi.org/10.15446/lthc.v17n2.51285

Dwyer, T. (2017). Persistence in higher education through student-faculty interactions in the classroom of a commuter institution. *Innovations in Education and Teaching International, 54*(4), 325 – 334. https://doi.org/10.1080/14703297.2015.1112297

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology, 53*(1), 109 – 132. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153

Edwards, D. & McMillan, J. (2015). *Completing university in a growing sector: Is equity an issue?* Australian Council for Educational Research (ACER). https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1045&context=higher_education

Ekornes, S. (2022). The impact of perceived psychosocial environment and academic emotions on higher education students' intentions to drop out. *Higher Education Research & Development, 41*(4), 1044 – 1059. https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1882404

Engle, J., & Tinto, V. (2008). *Moving beyond access: College success for low-income, first-generation students*. Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504448.pdf

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Engstrom, C., & Tinto, V. (2008). Access without support is not opportunity. *Change: The magazine of higher learning, 40*(1), 46 – 50. https://doi.org/10.3200/CHNG.40.1.46-50

Erlingsson, C., & Brysiewicz, P. (2017). A hands-on guide to doing content analysis. *African journal of emergency medicine, 7*(3), 93 – 99. https://doi.org/10.1016/j.afjem.2017.08.001

Ersöz, G. (2017). The Role of University Students' General Self-Efficacy, Depression and Psychological Well-Being in Predicting Their Exercise Behavior. *Journal of Education and Training Studies, 5*(3), 110 – 117). http://dx.doi.org/10.11114/jets.v5i3.2209

Faria, L. C, Taveira, M. C., Saavedra, L. M. (2008). Exploração e decisão de carreira numa transição escolar: Diferenças individuais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 9*(2), 17 – 30. http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v9n2/v9n2a04.pdf

Farias, R. V. (2022). *Transição, adaptação e sucesso académico de estudantes ingressantes no Ensino Superior: um estudo longitudinal no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba* [Tese de doutoramento]. Universidade do Minho. https://hdl.handle.net/1822/78216

Farias, R., Gouveia, V., & Almeida, L. S. (2021). Prevendo a permanência de estudantes no ensino superior: confluência de variáveis pessoais e contextuais. *Revista E-Psi, 10*(1), 38 – 57. https://hdl.handle.net/1822/80933

Farias, R.V., & Almeida, L.S. (2020). Expetativas académicas no Ensino Superior: Uma revisão sistemática de literatura. *Revista E-Psi, 9*(1), 68 – 93. Disponível em https://revistaepsi.com/wpcontent/uploads/artigos/2020/Ano9-Volume1-Artigo5.pdf

Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. W., & Beechum, N. O. (2012). Teaching Adolescents to Become Learners: The Role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance - A Critical Literature Review. In *Consortium on Chicago School Research*. Consortium on Chicago School Research. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED542543.pdf

Feldman, D. B., & Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences, 37*, 210 – 216. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.022

Fernandes, E. M., & Almeida, L. S. (2005). Expetativas e vivências académicas: Impacto no rendimento dos alunos do 1º ano. *Psychologica, 40*, 267 – 278. https://hdl.handle.net/1822/8873

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ferrão, M. E., & Almeida, L. S. (2019). Student's access and performance in the Portuguese Higher Education: Issues of gender, age, socio-cultural background, expectations, and program choice. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), 24*(2), 434 – 450. https://doi.org/10.1590/S1414-40772019000200006

Ferrara, T. (2020). Understanding Homesickness: A Review of the Literature. *Journal for Leadership and Instruction, 19*(1), 8 – 15. https://digitalcommons.molloy.edu/etd/119

Field, A. (2009). *Discovering statistics using* SPSS (3ª ed). Sage.

Fleith, D. D. S., Gomes, C. M. A., Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, L. S. (2020). Expetativas de sucesso profissional de ingressantes na educação superior: estudo comparativo. *Avaliação Psicológica, 19*(3), 223 – 231. http://dx.doi.org/10.15689/ap.2020.1903.17412.01

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Routledge Falmer.

Flick, U. (2007). *Uma introdução à Pesquisa Qualitativa* (2.ª edição). Bookman.

Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Bookman.

Flores, M. A., Barros, A., Simão, A. M. V., Pereira, D., Flores, P., Fernandes, E., ... & Ferreira, P. C. (2022). Portuguese higher education students' adaptation to online teaching and learning in times of the COVID-19 pandemic: personal and contextual factors. *Higher Education, 83*(6), 1389 – 1408. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34493877/

Fonseca, G., & García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional. *Revista de la educación superior, 45*(179), 25 – 39. https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.004

Fragoso, A. (2016). A investigação no campo dos estudantes não-tradicionais no ensino superior: o 1.º ano em debate. In L. Almeida, & R. V. Casto (orgs.), *Ser estudante no Ensino Superior: o caso dos estudantes do 1.º ano* (pp. 39 – 63). CIEd- Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho. http://hdl.handle.net/1822/42317

Fragoso, A., & Valadas, S. T. (2018). Dos "Novos Públicos" aos estudantes "não-tradicionais" no Ensino Superior: Contribuições para a construção de um breve mapa do campo. In A. Fragoso, & S. T. Valadas (Coord), *Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior* (pp. 19 – 38). CINEP. https://www.cinep.ipc.pt/attachments/article/186/miolo%20vol%206.pdf

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Franco, A. H. R. (2016). *Pensamento crítico: Desenvolvimento e mediação no quadro das experiências académicas no Ensino Superior* [Tese de doutoramento]. Universidade do Minho. https://hdl.handle.net/1822/42550

Freire, P. (1974). *Pedagogia do oprimido*. Editora Paz e Terra.

Freire, P. (2006). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática Educativa* (6.ª edição). Editora Paz e Terra.

Fryer, L. K., & Bovee, H. N. (2021). Teaching for course interest. *Studies in Higher Education, 46*(11), 2122 – 2133. https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1712692

Gallego, M. G., Perez de los Cobos, A. P., & Gallego, J. C. G. (2021). Identifying Students at Risk to Academic Dropout in Higher Education. *Education Sciences, 11*(8), 427. https://doi.org/10.3390/educsci11080427.

García, J. A., & Sánchez, J. M. R. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema, 17*(1), 76 – 82. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72717112

García, M. E., Gutiérrez, A. B. B., & Rodríguez-Muñiz, L. J. (2016). Permanencia en la universidad: la importancia de un buen comienzo. *Aula abierta, 44*(1), 1 – 6. https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.04.001

Gibbs, G. (2009). *Análise de dados qualitativos*. Bookman Editora.

Gomes, G., & Soares, A. B. (2013). Inteligência, habilidades sociais e expetativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 26*(4), 780 – 789. https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000400019

Gonçalves, A., N., Branco, I., V., Couto, P., Leite, F., Abreu, M., I., & Silva, R. (2021). *Cursos Técnicos Superiores Profissionais| Relatório 2021*. Direção-Geral do Ensino Superior. https://wwwcdn.dges.gov.pt/sites/default/files/relatorio_ctesp_2021_junho_v1a.pdf

Gonçalves, F., Valadas, S., Faísca, L., & Vilhena, C. (2005). Students' voices at a Portuguese university: academic motivation and its relationship with academic success. In M. Kompf e P. Denicolo e (Eds.), *Connecting policy and practice: challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 110 – 122). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203012529

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Guerreiro, J., Costa, A., Ferreira, A., Maia, C., Baptista, J., Queiroz, J., Teixeira, J., …, Teixeira, P., (2016). *Relatório sobre a avaliação do acesso ao ensino superior: diagnóstico e questões para debate*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. http://hdl.handle.net/10400.11/6045

Haarala-Muhonen, A., Ruohoniemi, M., Parpala, A., Komulainen, E., & Lindblom-Ylänne, S. (2017). How do the different study profiles of first-year students predict their study success, study progress and the completion of degrees? *Higher Education, 74*(6), 949 – 962. https://doi.org/10.1007/s10734-016-0087-8

Habermas, J. (1987). *Técnica e ciência como ideologia*. (vol. 204). Edições 70.

Hagedorn, L. S. (2006). How to Define Retention: A New Look at an Old Problem. In *Transfer and retention of urban community college students (TRUCCS)*. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED493674.pdf

Haltia, N., Isopahkala-Bouret, U., & Jauhiainen, A. (2022). The vocational route to higher education in Finland: Students' backgrounds, choices and study experiences. *European educational research journal, 21*(3), 541 – 558. https://doi.org/10.1177/147490412199626

Harackiewicz, J. M., Smith, J. L., & Priniski, S. J. (2016). Interest matters: The importance of promoting interest in education. *Policy insights from the behavioral and brain sciences, 3*(2), 220 – 227. https://doi.org/10.1177/2372732216655542

Harlen, W., & Deakin C. R. (2003). Testing and motivation for learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice, 10*(2), 169 – 207. https://doi.org/10.1080/0969594032000121270

Harper, S. R. (2007. Using qualitative methods to assess student trajectories and college impact. *New Directions for Institutional Research, 136*, 55 – 68. https://doi.org/10.1002/ir.231

Hassel, S., & Ridout, N. (2018). An investigation of first-year students' and lecturers' expectations of university education. *Frontiers in psychology, 8*, 2218. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02218

Herpratiwi & Tohir, A. (2022). Learning interest and discipline on learning motivation. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST), 10*(2), 424 – 435. https://doi.org/10.46328/ijemst.2290

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Herrera García, M. E., Nieto Martín, S., Rodríguez Conde, M. J. & Sánchez Gómez, M. C. (1999). Factores implicados en el Rendimiento Académico de los alumnos. *Revista de Investigación Educativa, 17*(2), 413 – 421. https://revistas.um.es/rie/article/view/121981

Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J., & Woisch, A. (2017). Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit. *Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen, 1*. https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf

Hickman, L. A., Neubert, S., & Reich, K. (Eds.). (2009). *John Dewey between pragmatism and constructivism*. Fordham Univ Press.

Hiester, M., Nordstrom, A., & Swenson, L. M. (2009). Stability and change in parental attachment and adjustment outcomes during the first semester transition to college life. *Journal of College Student Development, 50*(5), 521 – 538. https://psycnet.apa.org/doi/10.1353/csd.0.0089

Hillman, N. (2021). *A short guide to non-continuation in UK universities*. Higher Education Policy Institute (HEPI) https://www.hepi.ac.uk/wp-content/uploads/2021/01/A-short-guide-to-non-continuation-in-UK-universities.pdf

Himmel, E. (2002). Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la Educación, 17*, 91 – 108. http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n17.409

Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of vocational behavior, 74*(2), 145 – 155. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.01.002

Holden, C. (2018). Adapting Tinto's framework: a model of success and failure in a Middle Eastern transnational setting. *Studies in Higher Education, 43*(6), 1002 – 1019. https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1212004

Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review, 17*, 63 – 84. http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002

Honório, A. C., Ottati, F., & Cunha, F. A. (2019). Avaliação da adaptação ao ensino superior. *Revista Psicologia para América Latina, 32*, 97 – 105. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2019000200002&lng=pt&tlng=pt.

Hossain, S. F. A., Xi, Z., Nurunnabi, M., & Anwar, B. (2022). Sustainable academic performance in higher education: a mixed method approach. *Interactive Learning Environments, 30*(4), 707 – 720. https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1680392

Howard, J. A. (2005). Why should we care about student expectations? In: T. E., Miller, B. E. Bender, J. H. Schuh, & Associates (eds.), *Promoting Reasonable Expectations: Aligning Student and Institutional Views of the College Experience* (pp. 10 – 33). San Francisco, CA: Jossey-Bass. https://doi.org/10.22561/cvr.v31i2.5286

Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: A meta-analysis. *European journal of psychology of education, 28*, 1 – 35. http://doi.org/10.1007/s10212-011-0097-y

Hurtado, S., & Carter, D. F. (1997). Effects of college transition and perceptions of the campus racial climate on Latino college students' sense of belonging. *Sociology of Education, 70*(4), 324 – 345. https://doi.org/10.2307/2673270

Hurtado, S., & Ruiz, A. (2012). *The climate for underrepresented groups and diversity on campus*. Higher Education Research Institute, University of California, Los Angeles. http://hdl.handle.net/10919/83067

Hwang, M. H., Choi, H. C., Lee, A., Culver, J. D., & Hutchison, B. (2016). The relationship between self-efficacy and academic achievement: A 5-year panel analysis. *The Asia-Pacific Education Researcher, 25*(1), 89 – 98. https://doi.org/10.1007/s40299-015-0236-3

Igue, É. A., Bariani, I. C. D. & Milanesi, P. V. B. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF, 13*(2), 155 – 164. https://doi.org/10.1590/S1413-82712008000200003

Ilha, V. D., dos Santos, A. A., & Queluz, F. F. R. (2020). Propriedades Psicométricas do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES) em Estudantes Universitários Finalistas. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica, 4*(57), 41 – 51. https://doi.org/10.21865/RIDEP57.4.03

Ivemark, B. & Ambrose, A. (2021). Habitus Adaptation and First-Generation University Students' Adjustment to Higher Education: A Life Course Perspective. *Sociology of Education, 94*(3), 191 – 207. https://doi.org/10.1177/00380407211017060

Jacob, A. V. (2001). *O desempenho escolar e suas relações com autoconceito e auto-eficácia* [Tese de doutoramento]. Universidade de São Paulo. https://repositorio.usp.br/item/001195021

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

James, R., Krause, K. L., & Jennings, C. (2010). The first-year experience in Australian universities. *Canberra: Department of Education, Employment and Workplace Relations [DEEWR].*https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.594.2309&rep=rep1&type=pdf

Jansen, E. P. (2004). The influence of the curriculum organization on study progress in higher education. *Higher education, 47*(4), 411 – 435. https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000020868.39084.21

Jarpa, C. G., & Rodríguez, C. (2021). First generation in Chilean higher education: Tension between access and inclusion in a segmented university system. *Bulletin of Latin American Research, 40*(4), 549 – 564. https://doi.org/10.1111/blar.13237

Joshi, A., & Bhaskar, P. (2022). Qualitative study on critical traits of teacher for effective teaching in higher education institutions. *International Journal of Learning and Change, 14*(4), 390 – 408. https://doi.org/10.1504/IJLC.2022.124466

Katartzi, E., & Hayward, G. (2020). Transitions to higher education: the case of students with vocational background. *Studies in Higher Education, 45*(12), 2371 – 2381. https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1610866

Keung, C. P. C., & Ho, E. S. C. (2020). Structure and agency in adolescents' expectations of pursuing post-secondary education. *Research in Higher Education, 61*(2), 270 – 295. https://doi.org/10.1007/s11162-019-09574-8

Kickert, R., Meeuwisse, M., Stegers-Jager, K. M., Prinzie, P., & Arends, L. R. (2022). Curricular fit perspective on motivation in higher education. *Higher Education, 83*(4), 729 – 745. https://doi.org/10.1007/s10734-021-00699-3

Kiema-Junes, H., Hintsanen, M., Soini, M. & Pyhältö, K. (2020). The role of social skills in burnout and engagement among university students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 18*(1), 77 – 100. https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i50.2728

Kift, S. (2009). A transition pedagogy: The first-year experience curriculum design symposium 2009. *HERDSA News, 31*(1), 1. https://www.herdsa.org.au/sites/default/files/HERDSANews20093101.pdf

Kift, S. (2009). Articulating a transition pedagogy to scaffold and to enhance the first-year student learning experience in Australian higher education: *Final report for ALTC senior fellowship*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

program. Strawberry Hills, NSW: Australian Learning and Teaching Council. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.659.2535&rep=rep1&type=pdf

Kim, A. S., Choi, S., & Park, S. (2020). Heterogeneity in first-generation college students influencing academic success and adjustment to higher education. *The Social Science Journal, 57*(3), 288 – 304. https://doi.org/10.1016/j.soscij.2018.12.002

Kirschner, P., Meester, M., Middelbeek, E., & Hermans, H. (1993). Agreement between student expectations, experiences and actual objectives of practicals in the natural sciences at the Open University of The Netherlands. *International Journal of Science Education, 15*(2), 175 – 197. https://doi.org/10.1080/0950069930150206

Klassen, R. & Usher, E. (2010). Self-efficacy in educational settings: Recent research and emerging directions. In S. A. Karabenick and T.C. Urdan (Eds), *The Decade Ahead: Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement* (pp. 1 – 33). Emerald Group Publishing Limited, Bingley, https://doi.org/10.1108/S0749-7423(2010)000016A004

Koche, J. (2011). *Fundamentos de Metodologia Científica. Teoria da ciência e iniciação à pesquisa*. Petrópolis: Vozes.

König, L. (2021). Podcasts in higher education: teacher enthusiasm increases students' excitement, interest, enjoyment, and learning motivation. *Educational Studies, 47*(5), 627 – 630. https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1706040

Könings, K. D., Brand-Gruwel, S., Van Merriënboer, J. J. G. & Broers, N. J. (2008). Does a New Learning Environment Come Up to Students' Expectations? A Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 535 – 548. https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.535

Kosovich, J. J., Flake, J. K., & Hulleman, C. S. (2017). Short-term motivation trajectories: A parallel process model of expectancy-value. *Contemporary Educational Psychology, 49*, 130 – 139. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.01.004

Kowall, S. & O'Connell, D. C. (2004). The transcription of conversations. In U. Flick, E. V. Kardorff, & I. Steinke (Eds.), *A Companion to Qualitative Research* (pp. 248 – 255). Sage. https://doi.org/10.1177/136078040601100305

Krammer, G., Sommer, M., & Arendasy, M. E. (2016). Realistic job expectations predict academic achievement. *Learning and Individual Differences, 51*, 341 – 348. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.09.010

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Krause, K. L., Hartley, R., James, R., & McInnis, C. (2005). *The first-year experience in Australian universities: Findings from a decade of national studies*. Canberra: Department of Education, Science and Training, Australian Government. https://melbourne-cshe.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0016/1513123/FYE-2014-FULL-report-FINAL-web.pdf

Kuh, G. (2009). The National Survey of Student Engagement: Conceptual Framework and Overview of Psychometric Properties. *Framework & Psychometric Properties*, 1 – 26. http://dx.doi.org/10.1002/ir.283

Kuh, G. D., & Pace, C. R. (1998). *College student expectations questionaire* (2.ª ed.). Bloomington, In: Indiana University, Center for Postsecondary Research and Planning.

Kuh, G. D., Gonyea, R. M., & Williams, J. M. (2005). What students expect from college and what they get?. In T.E. Miller, B. E. Bender, J. H. Schuch, & Associates (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience* (pp. 34 – 64). CA: Jossey-Bass.

Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2006). *What matters to student success: A review of the literature (Commissioned Report).* http://nces.ed.gov/IPEDS/research/pdf/Kuh_Team_Report.pdf

Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B., & Hayek, J. C. (2007). Piecing together the student success puzzle: Research, propositions, and recommendations. *ASHE Higher Education Report, 32*(5), 1 – 35. Jossey-Bass. http://dx.doi.org/10.1002/aehe.3205

Kuh, G., Cruce, T., Shoup, R., Kinzie, J. & Gonyea, R. (2008). Unmasking the Effects of Student Engagement on First-Year College Grades and Persistence. *Journal of Higher Education, 79* (5), 540 – 563. https://doi.org/10.1080/00221546.2008.11772116

Kuh, G.D. (2001). Assessing what really matters to student learning: Inside the National Survey of Student Engagement. *Change: The Magazine of Higher Learning, 33*(3), 10 – 17. https://doi.org/10.1080/00091380109601795

Kumar, V., & Rewari, M. (2022). A responsible approach to higher education curriculum design. *International Journal of Educational Reform, 31*(4), 422 – 441. https://doi.org/10.1177/10567879221110509

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Lagares, E. C., Ordaz, F. G., & Lagares, A. R. (2012). Evidencias empíricas en el proceso de elección de los estudios universitarios. *Enseñanza y Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, *30*, 45 – 62. http://hdl.handle.net/10366/129495

Lassibille, G., y Navarro, L. (2007). Why do higher education students drop out? Evidences from Spain. *Education Economics*, *16*(1), 89 – 105. https://doi.org/10.1080/09645290701523267

Lee, C., Dickson, D. A., Conley, C. S., & Holmbeck, G. N. (2014). A closer look at self-esteem, perceived social support, and coping strategy: A prospective study of depressive symptomatology across the transition to college. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *33*, 560 – 585. https://doi.org/10.1521/jscp.2014.33.6.560.

Lei n.º 115/97, de 19 de setembro. Diário da República – 1.ª Série – A, n.º 217, pp. 5082 – 5083. https://data.dre.pt/eli/lei/115/1997/09/19/p/dre/pt/html

Lei n.º 16/2023, de 10 de abril. Diário da República– 1.ª Série, n.º 70, pp. 1 – 9. https://dre.pt/dre/detalhe/diario-republica/70-2023-211573081

Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto. Estabelece as bases do financiamento do ensino superior. Diário da República- 1.ª Série - A, n.º 193, pp. 5359 – 5366. https://files.dre.pt/1s/2003/08/193a00/53595366.pdf

Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto. Aprova o regime jurídico da avaliação do ensino superior. Diário da República - 1.ª Série, n.º 157, pp. 5310 – 5313. https://data.dre.pt/eli/lei/38/2007/08/16/p/dre/pt/html

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República- 1.ª Série, n.º 237, pp. 3067 – 3081. https://files.dre.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República – 1.ª Série – A, n.º 166, pp. 5122 – 5138. https://data.dre.pt/eli/lei/49/2005/08/30/p/dre/pt/html

Lei n.º 58/2019 de 08 de agosto. *Regulamento Geral de Proteção de Dados* (RGPD). https://data.dre.pt/eli/lei/58/2019/08/08/p/dre/pt/html

Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto. Assegura a execução, na ordem jurídica nacional, do Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

dados. Diário da República- 1.ª Série, n.º 151, pp. 3 – 40. https://data.dre.pt/eli/lei/58/2019/08/08/p/dre/pt/html

Lei n.º 61/78, de 28 de julho. Diário da República n.º 172/1978, Série I de 28 de julho de 1978.

Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro. Regime Jurídico das instituições de ensino superior. Diário da República – 1.ª Série, n.º 174, pp. 6358 – 6389. https://dre.pt/application/file/640244

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República – 1.ª Série, n.º 166, pp. 5635 – 5636. https://data.dre.pt/eli/lei/85/2009/08/27/p/dre/pt/html

Lei n.º 94/2019, de 4 de setembro. Diário da República- 1.ª Série, n.º 169, pp. 52 – 54. https://data.dre.pt/eli/lei/94/2019/09/04/p/dre/pt/html

Lemos, S. D. C. A., Gechele, H. H. L., & Andrade, J. V. D. (2017). Os vínculos afetivos no contexto de acolhimento institucional: Um estudo de campo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *3*3, 1 – 10. https://doi.org/10.1590/0102.3772e3334

Lens, W., Paixão, P., & Herrera, D. (2009). Instrumental motivation is extrinsic motivation: So what??? *Psychologica, (50)*, 21 – 40. http://dx.doi.org/10.14195/1647-8606_50_2

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of vocational behavior*, *45*(1), 79 – 122. https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027

Lent, R. W., Miller, M. J., Smith, P. E., Watford, B. A., Lim, R. H., & Hui, K. (2016). Social cognitive predictors of academic persistence and performance in engineering: Applicability across gender and race/ethnicity. *Journal of Vocational Behavior*, *94*, 79 – 88. http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2016.02.012

Lijadi, A. A., & Van Schalkwyk, G. J. (2017). Homesickness and perceived university support: The Macau experience. *College Student Journal*, *51*(3), 313 – 322. https://psycnet.apa.org/record/2018-00759-001

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Establishing trustworthiness. In D. D. Williams (Ed.), *Naturalistic Inquiry* (pp. 289 – 327). Sage.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Livinti, R., Gunnesch-Luca, G. & Iliescu, D. (2021). Research self-efficacy: A meta-analysis. *Educational Psychologist, 56*(3), 215 – 242. https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1886103

Longden, B. (2006). An institutional response to changing student expectations and their impact on retention rates. *Journal of higher education policy and management, 28*(2), 173 – 187. https://doi.org/10.1080/13600800600751044

Lopes, J.M., Castro, J.G.F., Peixoto, J.M., & Moura, E.P. (2020). Autoeficácia de estudantes de medicina em duas escolas com diferentes metodologias de ensino (aprendizagem baseada em problemas versus tradicional). *Revista Brasileira de Educação Médica, 44*(2), 1 – 7. https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.2-20190187.ING

Lopez, F., G., Lent, R. W., Brown, S. D., & Gore, P. A. (1997). Role of Social-Cognitive Expectations in High School Students' Mathematics-Related Interest and Performance. *Journal of Counseling Psychology, 44*(1), 44 – 52. https://doi.org/10.1037/0022-0167.44.1.44

Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). Autoeficácia geral em vários domínios do funcionamento humano: evidências de cinco países. *International Journal of Psychology, 40*(2), 80 – 89. https://doi.org/10.1080/00207590444000041

Ma, B., Lu, M., Taniguchi, Y., & Konomi, S. I. (2021). Investigating course choice motivations in university environments. *Smart Learning Environments, 8*(1), 1 – 18. https://doi.org/10.1186/s40561-021-00177-4

Machado, L., Steren, B. (2020). Processos motivacionais de estudantes do curso de Pedagogia e suas relações para a permanência na universidade. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior 8*(1), 85 – 93. http://doi.org/10.29156/INTER.8.1.9

Magalhães, J. & Paul, V. (2021). Entrevista. In S. P. Gonçalves, J. P. Gonçalves & C. G. Marques (coord.), *Manual de Investigação Qualitativa*, (pp. 63 – 83). Pactor.

Majer, J. M. (2009). Self-Efficacy and Academic Success Among Ethnically Diverse First-Generation Community College Students. *Journal of Diversity in Higher Education, 2*(4), 243 – 250. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0017852

Marinho-Araujo, C. M., de Souza Fleith, D., Almeida, L. S., Bisinoto, C., & Rabelo, M. L. (2015). Adaptação da escala expetativas académicas de estudantes ingressantes na educação superior. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment, 14*(1), 133 – 141. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5213806.pdf

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Markle, G., & Stelzriede, D. D. (2020). Comparing first-generation students to continuing-generation students and the impact of a first-generation learning community. *Innovative Higher Education, 45*(4), 285 – 298. https://doi.org/10.1007/s10755-020-09502-0

Marley, S. C., & Wilcox, M. J. (2021). Do family and peer academic social supports predict academic motivations and achievement of first-year college students?. *Journal of Applied Research in Higher Education, 14*(3), 958 – 973. https://doi.org/10.1108/JARHE-06-2020-0158

Marôco, J. (2018). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. (7ª edição). ReportNumber, Lda.

Marôco, J., Marôco, A. L., Campos, J. A. D. B., & Fredricks, J. A. (2016). University student's engagement: development of the University Student Engagement Inventory (USEI). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *29*(1), 2 – 12. https://doi.org/10.1186/s41155-016-0042-8

Martínez, I. M., Youssef-Morgan, C. M., Chambel, M. J., & Marques-Pinto, A. (2019). Antecedents of academic performance of university students: Academic engagement and psychological capital resources. *Educational Psychology*, *39*(8), 1047 – 1067. https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1623382

Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Psiquilíbrios Edições.

Martins, G. D. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., ... & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://files.dre.pt/2s/2017/07/143000000/1548415484.pdf

Mattanah, J. F., Ayers, J. F., Brand, B. L., Brooks, L. J., Quimby, J. L., & McNary, S. W. (2010). A social support intervention to ease the college transition: Exploring main effects and moderators. *Journal of college student development, 51*(1), 93 – 108. https://doi.org/10.1353/csd.0.0116

McCall, D., Western, D., & Petrakis, M. (2020). Opportunities for change: What factors influence non-traditional students to enrol in higher education? *Australian Journal of Adult Learning, 60*(1), 89 – 112. https://eric.ed.gov/?id=EJ1257162

McCulloch, A. (2014). *Learning from futuretrack: dropout from higher education*. BIS Research paper n. º 168. Department for Business Innovation & Skills. http://hdl.voced.edu.au/10707/296042

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

McGhie, V. (2012). *Factors impacting on first-year student's academic progresso at a south african university* [Doctoral dissertation], Faculty of Education, Stellenbosch University. http://hdl.handle.net/10019.1/20090

McGoldrick, K., & Schuhmann, P. W. (2002). Instructor gender and student registration: An analysis of preferences. *Education Economics, 10*(3), 241 – 260. https://doi.org/10.1080/09645290210127480

McKenzie, K., & Schweitzer, R. (2001). Who succeeds at university? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. *Higher education research & development, 20*(1), 21 – 33. https://doi.org/10.1080/07924360120043621

Medeiros, T. & Mendes, J. (2019). Preditores de expetativas académicas em estudantes no início da frequência universitária. *Revista de Divulgação Científica AICA, 11*(1), 14 – 25. https://www.researchgate.net/publication/339627875

Mendes, J. C. D. S., Fraga, A., Medeiros, C., Moniz, D., Miranda, L., & Medeiros, T. (2018). Autoconsciência da aparência e a adaptação no ensino superior: Estudo exploratório. *Revista Portuguesa De Investigação Comportamental E Social, 4*(2), 41 – 47. https://doi.org/10.31211/rpics.2018.4.2.76

Mendes, J. M., Caetano, A. & Ferreira, J. M. C. (Orgs.), (2016). *Sucesso e abandono no ensino superior em Portugal*. Edições Almedina.

Mettler, J., Carsley, D., Joly, M., & Heath, N. L. (2019). Dispositional mindfulness and adjustment to university. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 21*(1), 38 – 52. https://doi.org/10.1177/1521025116688905

Michael, J. A. & Modell, H. I. (2003). *Active learning in secondary and college science classrooms: A working model for helping the learner to learn*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Miller, T. E., Bender, B. E. & Schuh, J. H. (2005). *Promoting reasonable expectations: aligning student and institutional views of the college experience*. Josse-Bass. https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/ct2-library/76

Miranda, J. A, Montaño, B., e Sáez, M. A (2013). "Causas del bajo rendimiento de los alumnos en la asignatura historia economic mundial y de españa," in X *Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: la participación y el compromiso de la comunidad univer*sitaria, EDS MT Tortosa, JD Álvarez, and YN Pellín, (Alicante: Universidad de Alicante), 1631 – 1647.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Moreira, S. D. N. T., Silva, C. A. N., Tertulino, F. D. F., Tertulino, F. M. D. F., Vilar, M. J. P., & Azevedo, G. D. D. (2006). Processo de significação de estudantes do curso de medicina diante da escolha profissional e das experiências vividas no cotidiano acadêmico. *Revista Brasileira de Educação Médica*, *30*, 14 – 19. https://doi.org/10.1590/S0100-55022006000200003

Moscoso. J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en Educacion: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de pesquisa, 47*(164), 632 – 649. https://doi.org/10.1590/198053143763

Murphy, J. P. (1990). Pragmatism: from Peirce to Davidson Westview Press. *Boulder, CO*.

Murphy, M. C., Steele, C. M., & Gross, J. J. (2007). Signaling threat: How situational cues affect women in math, science, and engineering settings. *Psychological Science, 18*(10), 879 – 885. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01995.x

Naylor, R., Baik, C., & Arkoudis, S. (2017). Identifying attrition risk based on the fi rst year experience. *Higher Education Research and Development, 37*(2), 328 – 342. https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1370438

Neves, S. P., & Faria, L. (2009). Autoconceito e autoeficácia: semelhanças, diferenças, inter-relação e influência no rendimento escolar. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 6*, 206 – 218. http://hdl.handle.net/10284/1330

Nhachengo, M. V., & Almeida, L. S. (2020). Transição e adaptação académica dos estudantes do Ensino Superior em Moçambique: Estudo de um instrumento de avaliação. *Revista E-Psi, 9*(1), 107 – 117. https://revistaepsi.com/artigo/2020-ano9-volume1-artigo7

Nolen, Z. L., Daniel, K. L., & Bucklin, C. J. (2021). Perceived benefits from participating in content-based student organizations. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, *58*(4), 417 – 429. https://doi.org/10.1080/19496591.2020.1796689

Nuske, A., Rillotta, F., Bellon, M., & Richdale, A. (2019). Transition to higher education for students with autism: A systematic literature review. *Journal of Diversity in Higher Education, 12*(3), 280 – 295. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/dhe0000108

O'Brien, K. M., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1992). Self-efficacy belief realism and academic performance in at-risk college students. *Unpublished manuscript, University of Kansas, Lawrence*.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

OCDE (2012). What are the returns on higher education for individuals and countries?. *Education Indicators in Focus*, 6. Paris: OCDE https://doi.org/10.1787/5k961l69d8tg-en

OCDE (2016), PISA 2012. "Estudiantes de bajo rendimiento. Por qué se quedan atrás y como ayudarles a tener éxito". OECD, PISA, OECD Publishing, París, http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Estudiantes-de-bajo-rendimiento.pdf

OCDE (2021). Organização para a Cooperação Económica e Desenvolvimento. *Education at a Glance 2021*: OECD Indicators. OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/

OCES (2006). *Sucesso escolar no ensino superior: Diplomados em 2003-2004*. Lisboa: OCES

OECD (2022). *Resourcing Higher Education in Portugal*, Higher Education, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/a91a175e-en.

Oliveira, K. L., Inácio, A. L. M., da Silva, A. O. G., Mariano, M. L. S., & Franco, S. A. P. (2019). Estilos intelectuais, estratégias de aprendizagem e adaptação acadêmica no ensino superior brasileiro: Intellectual styles, learning strategies and academic adjustment in Brazilian higher education. *Revista Portuguesa de Educação, 32*(2), 134 – 149. https://doi.org/10.21814/rpe.14268

Oliveira, M. D. A. D., & Melo-Silva, L. L. (2010). Estudantes universitários: a influência das variáveis socio-econômicas e culturais na carreira. *Psicologia Escolar e Educacional, 14*, 23 – 34. https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000100003

Olson, J. M., Roese, N. J. & Zanna, M. P. (1996). Expectancies. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Social Psychology: Handbook of Basic Principles* (pp. 211 – 238). Guilford Press.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2004). *Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap Report*. http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/34050171.pdf.

Padrão, C. Porto, A. & Barros, S. (2021a). Os motivos da escolha do curso e as expetativas académicas: o caso dos estudantes de cursos técnicos superiores profissionais. In L. G. Correia & T. Neves (orgs), *Liberdade, Equidade e Emancipação. Atas do XV Congresso da SPCE* (430 – 441). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. https://congresso-spce.eventqualia.net/pt/2022/inicio/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Padrão, C., Barros, S., Fonseca, E., Gomes, S. & Porto, A. (2021b). Expetativas académicas, dificuldades antecipadas e autoeficácia na transição de estudantes de CTeSP para o Ensino Superior. In Bento D. Silva, Leandro S. Almeida, Alfonso Barca, Manuel Prealbo & Regina (orgs.), *Atas do XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 3281 – 3296). CIEd-Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho. https://hdl.handle.net/1822/77580

Padrão, C., Porto, A., & Barros, S. (2020). Motivos dos/as estudantes para a escolha de cursos técnicos superiores profissionais: estudo exploratório. In L. Sebastião & H. Rebelo (Coords.), *IV Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação: livro de atas* (pp. 31 – 43). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. https://www.ciep.uevora.pt/Publicacoes/publicacoes_nao_periodicas/IV-ENJIE

Páramo Fernández, M. F., Araújo, A. M., Tinajero-Vacas, C., Almeida, L. S., & Rodríguez-González, M. S. (2017). Predictors of students' adjustment during the transition to university in Spain. *Psicothema, 29*(1), 67 – 72. https://doi.org/10.7334/psicothema2016.40

Paraskeva, J. & Morgado, J.C. (2001). *(Re) visão curricular do Ensino Secundário*. ASA.

Parodi Be, T. C., Silva, A.C., Coutinho R. X. & Brancher, V. R. (2019). Metodologia (s) da pesquisa em educação profissional e tecnológica: Dilemas e provocações contemporâneas. In V. R. Brancher, L. D. Canterle & F. C. Machado (orgs.), *A entrevista na pesquisa científica: uma interação social ampliadora de saberes, histórias e conexões entre entrevistador e entrevistado*, (pp. 138 – 159). Brazil Publishing. https://doi.org/10.31012/978-65-5016-046-3

Pascarella, E. T. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of educational research, 50*(4), 545 – 595. https://doi.org/10.3102/00346543050004545

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research. Volume 2*. Jossey-Bass, An Imprint of Wiley. 10475 Crosspoint Blvd, Indianapolis, IN 46256.

Pascarella, E.T., & Terenzini, P.T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. Jossey-Bass.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.

Paulo, T. & Almeida, L. (2018). Adaptação dos estudantes ao Ensino Superior em Angola: Análise das suas dificuldades antecipadas. In J. R. Casanova, M. J. Ruiz-Melero, & L. S. Almeida (Eds.), *Livro de Atas VI Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho* (pp. 102 –

109). CIEd - Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho. http://hdl.handle.net/1822/56198

Pedler, M. L., Willis, R., & Nieuwoudt, J. E. (2022). A sense of belonging at university: Student retention, motivation and enjoyment. *Journal of Further and Higher Education, 46*(3), 397 – 408. https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1955844

Peña, M., N., Corral Lage, J., & Mata Galindez, A. (2020). Assessment of the development of professional skills in university students: Sustainability and serious games. *Sustainability, 12*(3), 1014. https://doi.org/10.3390/su12031014

Pereira-Neto, L. L., Faria, A. A. G. T., & Almeida, L. S. (2021). Questionário de dificuldades antecipadas de adaptação ao Ensino Superior (QDAA-ES): validação. *Amazônica-Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação, 13*(1), 33 – 55. https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/issue/view/414

Pichardo Martínez, M. D. C., García Berbén, A. B., De la Fuente Arias, J., & Justicia Justicia, F. (2007). El estudio de las expetativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. *Revista electrónica de investigación educativa, 9*(1), 1 – 16. http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenidopichardo.html

Pinto, D. F. (2020). *Desenhar pontes entre níveis de ensino: um estudo misto sobre a dimensão pedagógica e educativa da transição do ensino secundário para o ensino superior* [Tese de doutoramento]. Universidade do Porto (Portugal). https://hdl.handle.net/10216/133407

Pinto, D., Lopes, A. & Mouraz, A. (2019). Perspectives on the transition to higher education in Europe: an approach focused on literature. *Research in Post- Compulsory Education 24*(4), 356 – 374. https://doi.org/10.1080/13596748.2019.1584429

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Prentice-Hall.

Pintrich, P. R., Schunk, D. H., & Luque, M. L. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. Pearson Educación.

Pintrich, P.R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology, 95* (4), 667 – 686. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Pleitz, J. D., MacDougall, A. E., Terry, R. A., Buckley, M. R., & Campbell, N. J. (2015). Great expectations: Examining the discrepancy between expectations and experiences on college student retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 17*(1), 88 – 104. https://doi.org/10.1177/1521025115571252

Polanco, A., Ortiz, L., Pérez, C., Parra, P., Fasce, E., Matus, O., Torres, G. & Meyer, A. (2014). Relación de antecedentes académicos y expetativas iniciales con el bienestar académico de alumnos de primer año de medicina. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica, 17*(4), 205 – 211. https://dx.doi.org/10.4321/S2014-98322014000400006

Pordata (2021). *Diplomados No Ensino Superior: Total e Por Sexo*. Disponível online: https://www.pordata.pt/Portugal/Diplomados+no+ensino+superior+total+e+por+sexo-664 (acesso em 17 de fevereiro de 2023).

Portaria n.º 235-A / 2018, de 23 de agosto. Diário da República – 1.ª Série de 23 de agosto de 2018 n.º 162, pp. 4342(2) – 4342(17). https://data.dre.pt/eli/port/235-a/2018/08/23/p/dre/pt/html

Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de fevereiro. Diário da República – 1.ª Série de 15 de fevereiro de 2013 n.º 33, pp. 976(2) – 976(9). https://data.dre.pt/eli/port/74-a/2013/02/15/p/dre/pt/html

Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho. Diário da República – 1.ª Série de 23 de julho de 2009 n.º 141, pp. 4776 – 4778. https://data.dre.pt/eli/port/782/2009/07/23/p/dre/pt/html

Porto, A. M., & Soares, A. B. (2017). Diferenças entre expetativas e adaptação académica de universitários de diversas áreas do conhecimento. *Análise Psicológica, 35*(1), 13 – 24. https://doi.org/10.14417/ap.1170

Porto, R. C., & Gonçalves, M. P. (2017). Motivação e envolvimento académico: um estudo com estudantes universitários. *Psicologia Escolar e Educacional, 21*, 515 – 522. https://doi.org/10.1590/2175-35392017021311192

Punch, K. (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*. Sage Publishing.

Quinn, J. (2004). Understanding working-class' drop-out'from higher education through a sociocultural lens: Cultural narratives and local contexts. *International Studies in Sociology of Education, 14*(1), 57 – 74. https://doi.org/10.1080/09620210400200119

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (2.ª edição). Gradiva.

Ramos, S. I. V. (2013). Motivação académica dos alunos do ensino superior. *Psicologia.pt, Revista Digital*, 1 – 15. http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0677.pdf

Reppold, C. T., Almeida, L. S. (2018). Educação Positiva: Impactos da Psicologia Positiva na área da Educação. Casanova, J., Ruiz-Melero, M., Almeida, L. (eds). *Atas do VI Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho*. Braga: UMinho, CIEd. https://hdl.handle.net/1822/56198

Resolução do Conselho de Ministros n.º 98/2020, de 13 de novembro. Diário da República: I série, n.º 222 pp. 12 – 61. https://data.dre.pt/eli/resolconsmin/98/2020/11/13/p/dre/pt/html

Resolution A/RES/70/1, de 21 de outubro de 2015. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development: United Nations.

Ribeiro, M. L., Silva, F. O., Braga, M. C. B., & Malta, H. L. (2018). Por quais motivações estudantes escolhem a carreira profissional? *Revista de Educação PUC-Campinas, 23*(2), 155 – 173. http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v23n2a3903

Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological bulletin, 138*(2), 353 – 387. https://doi.apa.org/doi/10.1037/a0026838

Rivas, S. F., Saiz, C. (2019). Pensamento crítico e Ensino Superior: competências pessoais e profissionais. In L. S. Almeida (2019). *Estudantes do Ensino Superior: Desafios e oportunidades* (pp.179 – 214). ADIPSIEDUC.

Rivera-Munoz, C., Baik, C., & Lodge, J. (2020). Teacher and student interactions in the fi rst year of university. *Journal of Further and Higher Education, 44*(8), 113 – 1142. https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1664731

Rodrigues, A. L. (2012). *O papel das novas tecnologías para a aprendizagem autónoma e a criação do conhecimento: com base em pedagogías construtivistas na disciplina de economia* [Doctoral dissertation]. Universidade de Lisboa. http://hdl.handle.net/10451/753

Rodríguez, Á. C., Gil, S. A., García-Señorán, M., Deaño, M. D., & González, F. T. (2014). Expetativas, según sexo, de los estudiantes españoles de primer año de enseñanza superior tras

sus primeras experiencias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2*(1), 315 – 324. http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v2.446

Rodríguez-Muñiz, L. J., Bernardo, A. B., Esteban, M., & Díaz, I. (2019). Dropout and transfer paths: What are the risky profiles when analyzing university persistence with machine learning techniques?. *Plos one, 14*(6), e0218796. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0218796

Roese, N. J., & Sherman, J. W. (2007). Expectancy. In A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Social Psychology: A Handbook of Basic Principles* (Vol. 2, pp. 91 – 115). Guilford Press.

Roksa, J., & Calcagno, J. C. (2010). Catching up in community colleges: Academic preparation and transfer to four-year institutions. *Teachers College Record, 112*(1), 260 – 288. https://doi.org/10.1177/016146811011200103

Roso-Bas, F., Jiménez, A. P., & García-Buades, E. (2016). Emotional variables, dropout and academic performance in Spanish nursing students. *Nurse education today, 37*, 53 – 58. http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2015.11.021

Rudolph, C. W., Lavigne, K. N., Katz, I. M., & Zacher, H. (2017). Linking dimensions of career adaptability to adaptation results: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior, 102*, 151 – 173. http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2017.06.003

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology, 25*(1), 54 – 67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology, 61*, 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Sá, C., Sin, C., Pereira, F., Aguiar, J., & Tavares, O. (2021). *Estudantes nacionais e internacionais no acesso ao Ensino Superior. Quem são, que escolhas fazem e como acedem ao mercado de trabalho*. Edulog- Fundação Belmiro de Azevedo. https://www.edulog.pt/publicacoes

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). Metodologia de pesquisa. In *Metodología de la Investigación* (4ªEd.). McGraw-Hill.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Santos, A. A., Ferraz, A. S. & Inácio, A. L. (2019). Adaptação ao Ensino Superior: estudos no Brasil. In L. S. Almeida (Ed), *Estudantes do Ensino Superior: Desafios e Oportunidades*, (pp. 65 – 98). ADIPSIEDUC. https://www.researchgate.net/publication/342426043

Santos, B. (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Afrontamento.

Santos, M. J. D. C., Vilhena, E. M. D. S. R., Antonelli, R. A., & Meurer, A. M. (2020). Desempenho académico e características sociodemográficas, comportamentais, psicológicas e de formação docente: análise de alunos portugueses da área de negócios. *Revista Contabilidade Vista & Revista, 31*(2), 192 – 220. https://doi.org/10.22561/cvr.v31i2.5286

Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1988). A model of behavioral self-regulation: Translating intention into action. In Advances in experimental social psychology (Vol. 21, pp. 303 – 346). Academic Press. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60230-0

Scheunemann, A., Schnettler, T., Bobe, J., Fries, S., & Grunschel, C. (2022). A longitudinal analysis of the reciprocal relationship between academic procrastination, study satisfaction, and dropout intentions in higher education. *European Journal of Psychology of Education, 37*(4), 1141 – 1164. https://doi.org/10.1007/s10212-021-00571-z

Schlossberg, N. K. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *Counseling Psychologist, 9*(2), 2 – 18. https://doi.org/10.1177/001100008100900202.

Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological bulletin*, *143*(6), 565 – 600. https://doi.org/10.1037/bul0000098

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist, 26*, 207 – 231. https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright & M. Johnston (Eds.), Measures in health psychology: A user's portfolio (pp. 35 – 38). NFER-Nelson.

Scutter, S., & Wood, D. (2009). *Scholarly Peer Review aimed at Enhancing the First-Year Student Learning Experience* [Doctoral dissertation]. Australian Business Education Research Association.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Seco, G. M. D. S. B., Casimiro, M. C. S. M., Pereira, M. I. A. R., Dias, I. S., & Custódio, S. M. R. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: pontes e alçapões*. Instituto Politécnico de Leiria. http://hdl.handle.net/10400.8/19

Seco, G., Pereira, A. P., Filipe, L., & Alves, S. (2016). Promoção de sucesso académico e bem-estar em estudantes do IPL: alguns contributos do serviço de apoio ao estudante (SAPE). In L. S. Almeida & R. Vieira de Castro (Orgs), *Ser estudante no Ensino Superior: o caso dos alunos de 1.º ano* (pp.123 – 145). Braga: Centro de Investigação em Educação (CiEd - UM). http://hdl.handle.net/1822/42317

Seidman, A. (2005). Where we go from here. *College student retention: Formula for student success*. Greenwood publishing grouP.

Serra, A. S. V. (1988). O autoconceito. *Análise psicológica*, *6*, 101 – 110. http://hdl.handle.net/10400.12/2204

Shell, D. F., Soh, L. K., Flanigan, A. E., & Peteranetz, M. S. (2016, february). Students' initial course motivation and their achievement and retention in college CS1 courses. In *Proceedings of the 47th ACM technical symposium on computing science education* (pp. 639 – 644). https://doi.org/10.1145/2839509.2844606

Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The Self-Efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports, 51*(2), 663 – 671. https://doi.org/10.2466/pr0.1982.51.2.663

Simões, A. M. P. (2016). *Autoeficácia empreendedora no ensino superior: o caso dos estudantes do Instituto Politécnico de Coimbra* [Doctoral dissertation]. Instituto Politécnico de Coimbra. http://hdl.handle.net/10400.26/14792

Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn!. *British Journal of Educational Psychology*, *74*(3), 343 – 360. https://doi.org/10.1348/0007099041552314

Sinval, J., Casanova, J., Marôco, J & Almeida, L. (2018). University student engagement inventory (USEI): Psychometric properties. *Current Psychology*, *40*, 1608 – 1620. https://doi.org/10.1007/s12144-018-0082-6

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Smith, J. P., & Naylor, R. A. (2001). Dropping out of university: a statistical analysis of the probability of withdrawal for UK university students. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society), 164*(2), 389 – 405. https://doi.org/10.1111/1467-985X.00209

Smith, J. S. & Wertlieb, E. C. (2005). Do first-year college students' expectations align with their first-year experiences? *NASPA journal, 42*(2), 153 – 174. https://doi.org/10.2202/1949-6605.1470

Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B. M., Miranda, J. M., Nogueira, C. C., Leme, V. R., Araújo, A. M. & Almeida, L. S. (2014). O impacto das expetativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. *Psico-USF, Bragança Paulista, 19*(1), 49 – 60. https://doi.org/10.1590/S1413-82712014000100006

Soares, A. B., Leme, V. B. R., Gomes, G., Penha, A. P., Maia, F. A., Lima, C. A., ... & Araújo, A. M. (2018). Expetativas acadêmicas de estudantes nos primeiros anos do Ensino Superior. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 70*(1), 206 – 223. http://hdl.handle.net/11328/2553

Soares, A. P., & Almeida, L. S. (2001). Transição para a universidade: Apresentação e validação do Questionário de Expetativas Académicas (QEA). In B. D. Silva, & L. S. Almeida (Eds.), *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 899 – 909). Braga: Universidade do Minho. https://hdl.handle.net/1822/12107

Soares, A., M., Pinheiro, M., F., & Canavarro, J. M., P. (2015). Transição e adaptação ao ensino superior e a demanda pelo sucesso nas instituições portuguesas. *Psychologia, 58*(2), 97 – 116. https://doi.org/10.14195/1647-8606_58-2_6

Soria, K., & Bultmann, M. (2014). Supporting Working-Class Students in Higher Education. *NACADA Journal, 34*(2), 51 – 62. http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1064132.pdf

Soria-Barreto, K., e Zúñiga-Jara, S. (2014). Aspectos determinantes do éxito académico de estudantes universitários. *Formación universitária 7*, 41 – 50. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062014000500006

Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange, 1*(1), 64 – 85. https://doi.org/10.1007/BF02214313

Spady, W. G. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange, 2*(3), 38 – 62. https://doi.org/10.1007/BF02282469

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Sparta, M., & Gomes, W. B. (2005). Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. *Revista brasileira de orientação profissional*, *6*(2), 45 – 53. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203016893005

Spaulding, J. A., Simpson, G., & Durkheim, E. (2010). *Suicide*. Simon and Schuster.

Squizani, E. G., Santos, C. B., Nonenmacher, S. E., & Machado, F. C. (2019). Metodologia (s) da pesquisa em educação profissional e tecnológica: Dilemas e provocações contemporâneas. In V. R. Brancher, L. D. Canterle & F. C. Machado (orgs.), *Análises textuais: a importância da escolha metodológica para o sucesso de uma pesquisa qualitativa*, (pp. 38 – 55). Publishing.

Stajkovic, A. D., Bandura, A., Locke, E. A., Lee, D., & Sergent, K. (2018). Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. *Personality and individual differences*, *120*, 238 – 245. https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.014

Stake, R. (2013). Estudios de caso cualitativos. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Coords.), *Las estrategias de investigación cualitativa* (pp.154 – 197). Gedisa.

Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas.

Stinebrickner, R., & Stinebrickner, T. (2014). Academic performance and college dropout: Using longitudinal expectations data to estimate a learning model. *Journal of Labor Economics, 32*(3), 601 – 644. https://doi.org/10.1086/675308

Sun, J., & Hagedorn, L. S. (2016). Homesickness at college: Its impact on academic performance and retention. *Journal of College Student Development*, *57*(8), 943 – 957. https://muse.jhu.edu/article/638559

Swail, W. S. (1996). *The development of a conceptual framework to increase student retention in science, engineering, and mathematics programs at minority institutions of higher education*. The George Washington University. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED396921.pdf

Talsma, K., Schüz, B., Schwarzer, R., & Norris, K. (2018). I believe therefore I achieve (and vice-versa): A meta-analytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance. *Learning and Individual Differences, 61*, 136 – 150. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.015

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tavares, O. (2013). Routes towards Portuguese higher education: students' preferred or feasible choices? *Educational Research, 55*(1), 99 – 110. https://doi.org/10.1080/00131881.2013.767028

Tavares, O. (2017). The role of students' employability perceptions on Portuguese higher education choices, *Journal of Education and Work, 30*(1), 106 – 121. https://doi.org/10.1080/13639080.2015.1122180

Tavares, O., & Cardoso, S. (2013). Enrolment choices in Portuguese higher education: do students behave as rational consumers? *Higher education, 66*(3), 297 – 309. https://doi:10.1007/s10734-012-9605-5

Taveira, M. D. C., Azevedo, A., & Oliveira, Í. M. (2017). Planeamento da carreira, comportamento e rendimento académico no ensino básico. *Revista de Estudios e Investigacion en Psicologia y Educación, 10*, 132 – 136. https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.10.3046

Taylor, C. A., & Harris-Evans, J. (2018). Reconceptualising transition to higher education with Deleuze and Guattari. *Studies in Higher Education, 43*(7), 1254 – 1267. https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1242567

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2006). A general typology of research designs featuring mixed methods. *Research in the Schools, 13*(1), 12 – 28. https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.564.6225

Teixeira, S. M. (2022). *A Transição da Educação Pré-escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico de Crianças com Perturbação do Espetro do Autismo* [Tese de doutoramento]. Universidade do. Minho

Tett, L., Cree, V. E., & Christie, H. (2017). From further to higher education: transition as an on-going process. *Higher Education, 73*(3), 389 – 406. https://doi.org/10.1007/s10734-016-0101-1

Thomas, D. (2014). Factors that influence college completion intention of undergraduate students. *Asia-Pacific Education Researcher, 23*, 225 – 235. https://doi.org/10.1007/s40299-013-0099-4

Tieben, N. (2020). Non-completion, transfer, and dropout of traditional and non-traditional students in Germany. *Research in Higher Education, 61*(1), 117 – 141. https://doi.org/10.1007/s11162-019-09553-z

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tinto V. (1975). Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research, 45*(1), 89 – 125. https://doi.org/10.3102/00346543045001089

Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition* (2.ª ed.). University of Chicago Press.

Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of higher education, 68*(6), 599 – 623. https://doi.org/10.1080/00221546.1997.11779003

Tinto, V. (1999). Taking student retention seriously: Rethinking the first year of college. *NACADA Journal, 19*(2), 5 – 10. https://doi.org/10.12930/0271-9517-19.2.5

Tinto, V. (2003). Learning better together: The impact of learning communities on student success. *Higher Education monograph series, 1*(8), 1 – 8. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.472.8470&rep=rep1&type=pdf

Tinto, V. (2003). Student success and the building of involving educational communities. *Higher Education Monograph Series, Syracuse University, 2*, 1 – 11.

Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next?. Journal of college student retention: *Research, Theory & Practice, 8*(1), 1 – 19. https://doi.org/10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W

Tinto, V. (2010). From theory to action: Exploring the institutional conditions for student retention. In J. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol. 25, pp. 51 – 89). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-8598-6_2

Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. The University of Chicago Press.

Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. Journal of College Student Retention: *Research, Theory & Practice, 19*(3), 254 – 269. https://doi.org/10.1177/1521025115621917

Tozoni-Reis, M. (2009). *Metodologia da Pesquisa* (2.ª edição). IESDE.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tuckman, B. W. (1994). C*onducting Educational Research*. (4.ªed.). Harcourt Brace College Publishers.

Turner, M., Scott-Young, C. M., & Holdsworth, S. (2017). Promoting wellbeing at university: the role of resilience for students of the built environment. *Construction management and economics*, *35*(11-12), 707 – 718. https://doi.org/10.1080/01446193.2017.1353698

UNESCO Institute for Statistics (2012). *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*. UIS: Montreal. http://dx.doi.org/10.15220/978-92-9189-123-8-en

Valadas, S., & Fragoso, A. (2018). Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior. *Coleção Estratégias de Ensino e Sucesso Académico: Boas Práticas no Ensino Superior*, *6*. http://hdl.handle.net/10400.1/15140

Valle, A., Regueiro, B., Rodriguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M., & Suárez, N. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expetativas de autoeficácia y metas académicas en estudantes universitários. *European Journal of Education and Psychology*, *8*(1), 1 – 8. https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.001

Van Bragt, C. A. C., Bakx, A. W. E. A., Bergen, T. C. M., & Teune, P. J. (2011). Why students withdraw or continue their educational careers: a closer look at differences in study approaches and personal reasons. *Journal of Vocational Education and Training*, *63*(2), 217 – 233. https://doi.org/10.1080/13636820.2011.567463

Van Gennep, A. (1960). *The rites of passage*. Phoenix Books, University of Chicago Press.

Van Rooij, E. C., Jansen, E. P., & Van de Grift, W. J. (2017). Secondary school students' engagement profiles and their relationship with academic adjustment and achievement in university. *Learning and Individual Differences*, *54*, 9 – 19. http://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.004

Van Rooij, E., Jansen, E. P., & Van de Grift, W. J. (2018). First-year university students' academic success: the importance of academic adjustment. *European Journal of Psychology of Education*, *33*(4), 749 – 767. https://doi.org/10.1007/s10212-017-0347-8

Vasconcelos, R. M., & Almeida, L. S. (2018, December). Academic expectations for engineering freshmen: gender differences. In 2018 *IEEE International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering (TALE)* (pp. 716 – 719). IEEE. http://hdl.handle.net/1822/56250

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Vasconcelos, R., Almeida, L. S., & Monteiro, S. C. (2009). O insucesso e abandono académico na universidade: Uma análise sobre os cursos de engenharia. *International Conference on Engineering and Computer Education (ICECE).* http://hdl.handle.net/1822/9412

Vautero, J., Silva, A. D., & do Céu Taveira, M. (2021). Family influence on undergraduates' career choice implementation. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 21*, 551 – 570. https://doi.org/10.1007/s10775-020-09453-0

Vieira, D. A. (2018). *Determinantes e Significados do Ingresso dos Jovens no Ensino Superior. Vozes de Estudantes e de Profissionais do Contexto Educativo.* Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Portugal. https://www.dges.gov.pt/sites/default/files/determinantes_e_significados_web.pdf

Vieira, M. M., & Nunes, C. (2012). Escolhas escolares e modalidades de sucesso no ensino secundário: percursos e temporalidades. *Sociologia, problemas e práticas, 70*, 45 – 70. https://doi.org/10.7458/SPP2012701210

Villarroel, V., Benavente, M., Chuecas, M. J., & Bruna, D. (2020). Experiential learning in higher education. A student-centered teaching method that improves perceived learning. *Journal of University Teaching & Learning Practice, 17*(5), 8. https://doi.org/10.53761/1.17.5.8

Vollmer, F. (1986). The relationship between expectancy and academic achievement—How can it be explained?. *British Journal of Educational Psychology, 56*(1), 64 – 74. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1986.tb02646.x

Watt, S. E., & Martin, P. R. (1994). Effect of general self-efficacy expectancies on performance attributions. *Psychological reports, 75*(2), 951 – 961. https://doi.org/10.2466/pr0.1994.75.2.951

Whiston, S. C., & Keller, B. K. (2004). The infl uences of the family of origin on career development: A review and analysis. *The Counseling Psychologist, 32*, 493 – 568. https://doi.org/10.1177/0011000004265660

White, M. D., Marsh, E. E. (2006). Content analysis: a flexible methodology. *Library Trends, 55*(1), 22 – 45. https://doi.org/10.1353/lib.2006.0053

Wigfield, A., & Eccles, J.S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In A. Wigfield & J.S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 91 – 120). Academic Press.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Wilkins, S., Butt, M., Kratochvil, D., & Balakrishnan, M. (2016). The effects of social identification and organizational identification on student commitment, achievement and satisfaction in higher education. *Studies in Higher Education, 41*(12), 2232 – 2252. https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1034258

Willcoxson, L., Cotter, J., & Joy, S. (2011). Beyond the first-year experience: the impact on attrition of student experiences throughout undergraduate degree studies in six diverse universities. *Studies in Higher Education, 36*(3), 331 – 352. https://doi.org/10.1080/03075070903581533

Willems, J., Van Daal, T., Van Petegem, P., Coertjens, L., & Donche, V. (2021). Predicting Freshmen's Academic Adjustment and Subsequent Achievement: Differences between Academic and Professional Higher Education Contexts. *Frontline Learning Research, 9*(2), 28 – 49. https://doi.org/10.14786/flr.v9i2.647

Wood, L. N., & Breyer, Y. A. (2017). Success in higher education. In L. N. Wood & Y. A. Breyer (Eds), *Success in higher education* (pp. 1– 19). Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-981-10-2791-8_1

Wydra-Somaggio, G. (2021). Early termination of vocational training: dropout or stopout?. *Empirical Research in Vocational Education and Training, 13*(1). https://doi.org/10.1186/s40461-021-00109-z

Yin, R. (2003). *Estudo de Caso – Planejamento e Métodos*. Bookman.

York, T. T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical assessment, research, and evaluation, 20*(1), 5. https://doi.org/10.7275/hz5x-tx03

Yorke, M. (2000). Smoothing the transition into higher education: What can be learned from student non-completion. *Journal of Institutional research, 9*(1), 35 – 47. http://www.aair.org.au/app/webroot/media/pdf/JIR/Journal%20of%20Institutional%20Research%20in%20Australasia%20and%20JIR/Volume%209,%20No.%201%20May%202000/Yorke.pdf

Yorke, M., & Longden, B. (2004). *Retention and student success in higher education*. McGraw-Hill Education (UK).

Zając, T. Z., & Komendant-Brodowska, A. (2019). Premeditated, dismissed and disenchanted: higher education dropouts in Poland. *Tertiary Education and Management, 25*(1), 1 – 16. https://doi.org/10.1007/s11233-018-09010-z

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Zapata, M. A. (2020). An exploratory study of general self-efficacy and employment in adults with retinitis pigmentosa. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *114*(1), 18 – 30. https://doi.org/10.1177/0145482X19900715

Zepke, N. (2018). Student engagement in neo-liberal times: What is missing?. *Higher Education Research & Development*, *37*(2), 433 – 446. https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1370440

Zepke, N., & Leach, L. (2005). Integration and adaptation: Approaches to the student retention and achievement puzzle. *Active Learning in higher education*, *6*(1), 46 – 59. https://doi.org/10.1177/1469787405049946

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 1 – 12). Routledge/Taylor & Francis Group.

Zimmerman, B., & Kitsantas, A. (2007). Reliability and validity of self-efficacy for learning form (SELF) scores of college students. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, *215*(3), 157 – 163. https://doi.org/10.1027/0044-3409.215.3.157

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXOS

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ANEXO A- Inquérito de recolha de dados quantitativos “Transição para o Ensino Superior”

Secção A: Consentimento

Os dados recolhidos destinam-se exclusivamente aos fins investigativos do projeto referido, no qual se insere a tese de doutoramento, sendo eliminados 5 anos após a sua recolha (i.e., em 2024).

As instituições envolvidas (Universidade de Santiago de Compostela, Escola Superior de Educação, P.PORTO) pautam-se pelo cumprimento da legislação em vigor, nacional ou Europeia, e pelo respeito, garantia de segurança e privacidade dos dados que lhe são confiados. Os dados serão acedidos por investigadores envolvidos no projeto de investigação e não são transferidos para terceiros exceto nos casos em que a Lei o obrigue.

A Política de Privacidade [redacted] pode ser consultada em https://portal[redacted]olitica_privacidade.aspx. Podes solicitar informações sobre o tratamento dos teus dados pessoais contactando o Encarregado de Proteção de Dados do [redacted] através do canal de contacto disponível em https:/[redacted]

As responsáveis pelo tratamento dos dados são Sílvia Barros e Carla Padrão, com os contactos divulgados em https://www.ese.ipp.pt e https://ined.ese.ipp.pt/pt/user/31. Podes em qualquer altura exercer os teus direitos de Acesso, Retificação, Cancelamento e Oposição, enviando uma mensagem de correio eletrónico para carlapadrao@ese.ipp.pt. No exercício destes direitos aplica-se a Legislação em vigor.

Se considerares que houve ilicitude no tratamento dos teus dados pessoais, podes apresentar reclamação junto da Autoridade Nacional de Controlo.

Agradecemos antecipadamente a colaboração.

A1. **Declaro ter lido e compreendido este documento. Aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que, de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para a investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelas investigadoras.**

Aceito ☐

Não aceito ☐

A2. **Autorizo que o [redacted] partilhe, com esta equipa de investigadoras, informação sobre o meu percurso académico, durante o 1.º ano do curso, nomeadamente: (1) n.º de créditos em que estou inscrito e n.º de créditos com aprovação, no final dos semestres; (2) tipo de regime de frequência; (3) indicadores de assiduidade; (4) confirmação da permanência no ensino superior ou de abandono académico com indicação do motivo indicado para o abandono; (5) informação se sou, ou não, beneficiário de apoio social.**

Aceito ☐

Não aceito ☐

Secção B: VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS

B1. **1. Idade:** ☐☐

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

B2. **2. Género:**

Masculino ☐
Feminino ☐
Outro ☐

Outro

B3. **3. Estado civil:**

Casado/a ☐
Solteiro/a ☐
Viúvo/a ☐
União de facto ☐
Divorciado/a ☐

B4. **4. Número de elementos do agregado familiar (incluindo o/a próprio/a):**

B5. **5. Tens filhos?**

Sim ☐
Não ☐

B6. **6. Tens irmãos que já frequentaram, ou frequentam, o ensino superior?**

Sim ☐
Não ☐

B7. **7. Acerca do nível de escolaridade do teu pai, assinala a opção que se aplica, por favor:**

a) 0 Anos (sem escolaridade) ☐
b) 4 Anos (concluiu o 1.º ciclo / antigo ensino primário) ☐
c) 6 Anos (concluiu o 2.º ciclo / antigo ensino preparatório) ☐
d) 9 Anos (concluiu o 3.º ciclo / 9.º ano) ☐
e) 12 Anos (concluiu o ensino secundário ou equivalente) ☐
f) É titular de curso superior (Curso Técnico Superior Profissional ou equivalente; Licenciatura; Mestrado; Doutoramento) ☐

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

B8. **8. Acerca do nível de escolaridade da tua mãe, indica a opção que se aplica, por favor:**

- a) 0 Anos (sem escolaridade) ☐
- b) 4 Anos (concluiu o 1.º ciclo / antigo ensino primário) ☐
- c) 6 Anos (concluiu o 2.º ciclo / antigo ensino preparatório) ☐
- d) 9 Anos (concluiu o 3.º ciclo / 9.º ano) ☐
- e) 12 Anos (concluiu o ensino secundário ou equivalente) ☐
- f) É titular de curso superior (Curso Técnico Superior Profissional ou equivalente; Licenciatura; Mestrado; Doutoramento) ☐

B9. **9. Acerca da situação profissional do teu pai, indica a(s) opção(ões) que se aplicam.**

- a) Trabalhador por conta de outrem ☐
- b) Trabalhador por conta própria ☐
- c) Desempregado ☐
- d) Realiza trabalhos esporádicos/biscates ☐
- e) Reformado ☐
- Outro ☐

Outro

B10. **10. Acerca da situação profissional da tua mãe, indica a(s) opção(ões) que se aplicam.**

- a) Trabalhadora por conta de outrem ☐
- b) Trabalhadora por conta própria ☐
- c) Desempregada ☐
- d) Realiza trabalhos esporádicos/biscates ☐
- e) Reformada ☐
- Outro ☐

Outro

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Secção C: EXPECTATIVAS ACADÉMICAS

Deaño, M., A. M. Diniz, L. S. Almeida, S. Alfonso, A. R. Costa, M. García-Señorán, A. Conde, et al. 2015

C1. 11. O grupo seguinte avalia as expetativas dos estudantes, isto é, aquilo que esperam vir a encontrar ou concretizar com a sua frequência do Ensino Superior. Não existem respostas certas ou erradas. Responde segundo as tuas convicções.

Com a minha frequência do Ensino Superior, eu espero conseguir...

	1 Discordo totalmente	2 Discordo bastante	3 Discordo em parte	4 Concordo em parte	5 Concordo bastante	6 Concordo totalmente
1. Ter uma profissão valorizada socialmente.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Aproveitar as oportunidades académicas para melhorar a minha identidade, autonomia, autoconfiança, etc.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Participar em programas de intercâmbio estudantil universitário (Erasmus, Leonardo, etc.).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Compreender como posso contribuir para melhorar o mundo e a sociedade.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Conseguir corresponder às expectativas dos meus familiares.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Participar em debates ou conferências científicas para aprofundar os meus conhecimentos no curso.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Ter momentos de convívio e de diversão.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Ter melhores saídas profissionais no mercado de trabalho.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Desenvolver as minhas características de personalidade.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Conseguir realizar algum estágio noutro país.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Envolver-me na resolução de problemas de pessoas menos favorecidas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. Não ficar atrás dos colegas nas notas ou classificações.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. Aprofundar conhecimentos/conteúdos na área do meu curso.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. Ter oportunidade de praticar alguma atividade extracurricular: cultural, desportiva ou de lazer.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. Obter formação para vir a ter um bom emprego.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16. Ganhar confiança nas minhas potencialidades.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. Obter formação que me permita alargar os horizontes de emprego no estrangeiro.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18. Ter uma visão crítica do mundo e pensar em como transformá-lo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	1 Discordo totalmente	2 Discordo bastante	3 Discordo em parte	4 Concordo em parte	5 Concordo bastante	6 Concordo totalmente
19. Não desapontar a família e/ou os amigos/as no que diz respeito ao rendimento académico.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20. Conseguir participar em projetos de investigação dos professores/as do curso.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21. Ter um horário semanal que me permita conviver mais com os/as meus/minhas colegas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22. Capacitar-me para vir a ter sucesso profissional no futuro.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23. Ter objetivos na vida e saber "para onde quero ir".	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24. Obter formação de qualidade internacional.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25. Participar em atividades de voluntariado junto da comunidade.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
26. Aproveitar a oportunidade de formação superior que a minha família me assegura.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
27. Obter sucesso escolar para corresponder ao investimento da sociedade na minha formação.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
28. Participar regularmente em festas com os/as colegas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
29. Assegurar uma carreira profissional satisfatória depois do curso.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
30. Aprender a lidar autonomamente com as complexidades da vida.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
31. Participar na mobilidade estudantil, passando algum tempo do curso noutro país.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
32. Formar-me como um/a cidadão/ã comprometido/a com os problemas da sociedade atual.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
33. Cumprir o desejo de pessoas próximas que incentivaram a minha formação superior.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
34. Conseguir um rendimento académico que enriqueça o meu currículo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
35. Ter um grupo de amigos/as com quem possa relaxar e conviver fora das aulas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
36. Conseguir estágios que facilitem a entrada no mercado de trabalho.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
37. Adquirir competências para ser uma pessoa mais responsável e autónoma.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
38. Estar disposto/a a realizar estágios no estrangeiro para obter um curso reconhecido internacionalmente.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
39. Contribuir para a melhoria da condição humana ou bem-estar das pessoas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
40. Conseguir um nível de formação próximo ou superior ao obtido pelos meus pais (ou irmãos/irmãs mais velhos/velhas).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
41. Ter professores/as de reconhecido mérito nas áreas que ensinam.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
42. Socializar/conviver com um novo grupo de amigos/as.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Secção D: ACERCA DA FORMA COMO LIDAS COM AS SITUAÇÕES

General Self-Efficacy (GSE); Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995); Versão portuguesa: Escala de Auto-Eficácia Geral - Miguel Araújo & Octávio Moura (2011)

D1. 12. Tendo em consideração as quatro alternativas de resposta, responde a cada afirmação indicando a resposta que melhor exprime a forma como lidas com as situações:

	1 - De modo nenhum é verdade	2 - Dificilmente é verdade	3 - Moderadamente é verdade	4 - Exatamente verdade
1. Consigo resolver sempre os problemas difíceis se for persistente.	☐	☐	☐	☐
2. Se alguém se opuser, consigo encontrar os meios e as formas de alcançar o que quero.	☐	☐	☐	☐
3. Para mim é fácil agarrar-me às minhas intenções e atingir os meus objetivos.	☐	☐	☐	☐
4. Estou confiante que poderia lidar eficientemente com acontecimentos inesperados.	☐	☐	☐	☐
5. Graças aos meus recursos, sei lidar com situações imprevistas.	☐	☐	☐	☐
6. Consigo resolver a maioria dos problemas se investir o esforço necessário.	☐	☐	☐	☐
7. Perante dificuldades consigo manter a calma porque confio nas minhas capacidades.	☐	☐	☐	☐
8. Quando confrontado/a com um problema, consigo, geralmente, encontrar várias soluções.	☐	☐	☐	☐
9. Se estiver com problemas, consigo, geralmente, pensar numa solução.	☐	☐	☐	☐
10. Consigo, geralmente, lidar com tudo aquilo que me surge pelo caminho.	☐	☐	☐	☐

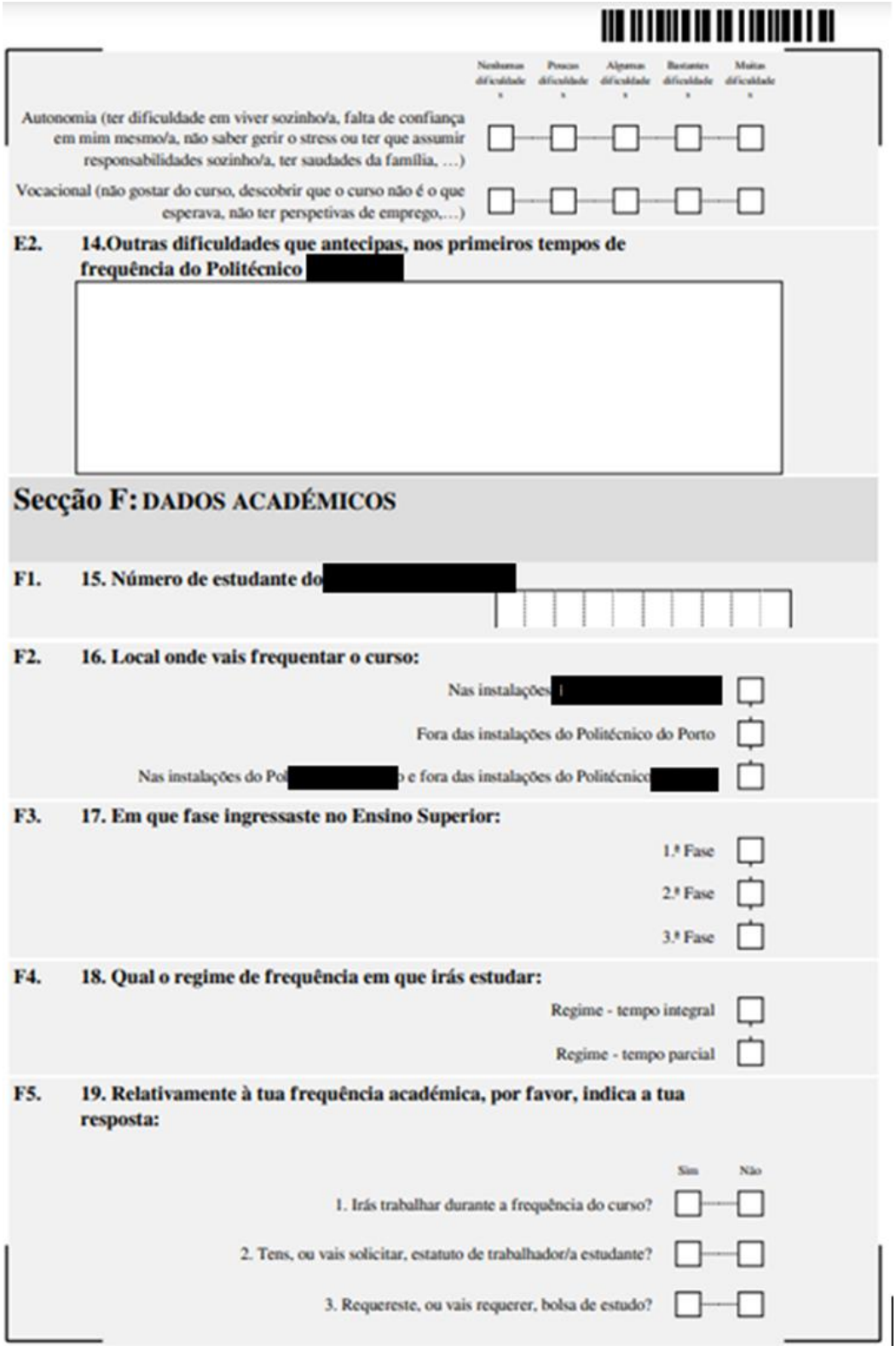
Secção E: DIFICULDADES ANTECIPADAS

Araújo, A., Santos, A. A., Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., Casanova, J., & Almeida, L. S. (2016)

E1. 13. Dificuldades antecipadas Em que medida antecipas dificuldades nos primeiros tempos no Politécnico [redacted]

	Nenhumas dificuldades	Poucas dificuldades	Algumas dificuldades	Bastantes dificuldades	Muitas dificuldades
Adaptação à instituição (não ter um bom acolhimento, não gostar dos espaços e dos serviços, não ser fácil a relação com os professores…)	☐	☐	☐	☐	☐
Aprendizagem (não saber como estudar, não conseguir participar nas aulas ou concluir os trabalhos nos prazos, não ter bons resultados académicos…)	☐	☐	☐	☐	☐
Interpessoais (ter dificuldade em fazer novos amigos, não me integrar na turma, não conseguir participar em atividades e convívios fora das aulas…)	☐	☐	☐	☐	☐
Económicas (ter dificuldade em custear as despesas diárias, não suportar os encargos com o material do curso, não conseguir pagar as propinas, não ter bolsa de estudo, …)	☐	☐	☐	☐	☐

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



	Nenhumas dificuldades	Poucas dificuldades	Algumas dificuldades	Bastantes dificuldades	Muitas dificuldades
Autonomia (ter dificuldade em viver sozinho/a, falta de confiança em mim mesmo/a, não saber gerir o stress ou ter que assumir responsabilidades sozinho/a, ter saudades da família, …)	☐	☐	☐	☐	☐
Vocacional (não gostar do curso, descobrir que o curso não é o que esperava, não ter perspetivas de emprego,…)	☐	☐	☐	☐	☐

E2. **14.Outras dificuldades que antecipas, nos primeiros tempos de frequência do Politécnico [redacted]**

Secção F: DADOS ACADÉMICOS

F1. **15. Número de estudante do [redacted]**

F2. **16. Local onde vais frequentar o curso:**

- Nas instalações [redacted] ☐
- Fora das instalações do Politécnico do Porto ☐
- Nas instalações do Pol[redacted]o e fora das instalações do Politécnico[redacted] ☐

F3. **17. Em que fase ingressaste no Ensino Superior:**

- 1.ª Fase ☐
- 2.ª Fase ☐
- 3.ª Fase ☐

F4. **18. Qual o regime de frequência em que irás estudar:**

- Regime - tempo integral ☐
- Regime - tempo parcial ☐

F5. **19. Relativamente à tua frequência académica, por favor, indica a tua resposta:**

	Sim	Não
1. Irás trabalhar durante a frequência do curso?	☐	☐
2. Tens, ou vais solicitar, estatuto de trabalhador/a estudante?	☐	☐
3. Requereste, ou vais requerer, bolsa de estudo?	☐	☐

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	Sim	Não
4. Durante a frequência das aulas, és estudante deslocado/a (ou seja, durante as aulas, terás que viver fora da residência da família)?	☐	☐

F6. **20. Que tipo de curso vais frequentar: por favor, indica a opção que se aplica:**

- a) Curso técnico superior profissional (CTeSP) ☐
- b) Licenciatura ☐
- c) Mestrado ☐

F7. **21. Em que opção no curso entraste:**

- 1.ª Opção ☐
- 2.ª Opção ☐
- 3.ª Opção ☐
- 4.ª Opção ☐
- 5.ª Opção ☐
- 6.ª Opção ☐

F8. **22. Nota de acesso ao Ensino Superior (valores de 0 a 20):** ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

F9. **23. Relativamente à habilitação/critério que serviu de ingresso ao curso Técnico Superior Profissional (CTeSP) em que te inscreveste, assinala a opção que se aplica:**

- Concluíste um Curso científico-humanístico ☐
- Concluíste um Curso artístico especializado ☐
- Concluíste um Curso científico-tecnológico ☐
- Concluíste um Curso profissional ☐
- Concluíste um Curso de aprendizagem (do Centro de Emprego e formação Profissional/I.E.F.P) ☐
- Concluíste um Curso de Educação e Formação (CEF) ☐
- Concluíste um Curso de Educação e Formação de Adultos (EFA) ☐
- Tens um diploma de especialização tecnológica ☐
- Tens um diploma de técnico superior profissional ☐
- Tens um diploma de grau superior (licenciatura ou mestrado) ☐
- Tiveste aprovação em prova para Maiores de 23 anos ☐
- Outro ☐

Outro

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Secção G: ÁREA DE ESTUDOS - DA LICENCIATURA OU MESTRADO - QUE VAIS FREQUENTAR

G1. 24. Qual a área de estudos do curso em que entraste. Indica a opção que se aplica:

- ☐ Saúde (exemplo de cursos: Audiologia, Cardiopneumologia, Fisioterapia, Terapia da Fala…)
- ☐ Tecnologias (exemplo de cursos: Bioengenharia, Educação Digital e Multimédia, Energias Renováveis, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Engenharia Eletrónica, Engenharia Informática…)
- ☐ Agricultura e Recursos Naturais (exemplo de cursos: Agricultura Biológica, Enologia, Engenharia Zootécnica…)
- ☐ Arquitetura, Artes Plásticas e Design (exemplo cursos: Design de Animação e Multimédia, Design, Artes visuais…)
- ☐ Ciências da Educação e Formação de Professores (exemplos de cursos: Educação Básica, Educação Musical, …)
- ☐ Direito, Ciências Sociais e Serviços (exemplo cursos: Marketing e Comunicação Empresarial, Gestão de Restauração e Catering, Engenharia de Segurança do Trabalho, Educação Social, Solicitadoria, Administração e Marketing…)
- ☐ Economia, Gestão e Contabilidade (exemplo de cursos: Administração e Gestão de Empresas, Ciências Empresariais, Comércio Internacional, Contabilidade, Contabilidade e Finanças, Finanças Empresariais, …)
- ☐ Humanidades, Secretariado e Tradução (exemplo de cursos: Línguas e Relações Internacionais, Património Cultural, Tradução, Tradução e Interpretação de Língua Gestual Portuguesa, Secretariado, Assessoria e Tradução…)
- ☐ Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo (exemplo de cursos: Desporto, Música, Canto Teatral…)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Secção H: ÁREA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DO CURSO (CTeSP) QUE VAIS FREQUENTAR

H1. **25. Cada Curso Técnico Superior Profissional (CTeSP) está integrado numa Área de Educação e Formação.**

Acerca do Curso Técnico Superior Profissional (CTeSP) em que te inscreveste: sinaliza a Área de Educação e Formação do curso em que estás inscrito/a.

ÁREA DO CURSO – EDUCAÇÃO | CURSOS: Serviços de Tecnologias Educativas. ÁREA DO CURSO – ARTES E HUMANIDADES | CURSOS: Artes e Design em Cerâmica e Vidro; Ilustração e Produção Gráfica; Valorização do Património Cultural; Design de Jogos e Animação Digital; Design de Mobiliário e Espaços; Motion Design e Efeitos Visuais; Línguas Aplicadas à Comunicação Organizacional. ÁREA DO CURSO – CIÊNCIAS SOCIAIS, COMÉRCIO E DIREITO | CURSOS: Gestão de Qualidade, Ambiente e Segurança; Gestão de Vendas e Marketing; Gestão e Negócio de PME; Gestão Industrial 4.0; Serviços Jurídicos; Apoio à Decisão; Comércio e Gestão de Negócios de Moda; Contabilidade e Fiscalidade para PME; Gestão Comercial do Ponto de Venda; Gestão de Tecnologias para a Inovação; Relações Públicas e Organização de Eventos; Vendas para Mercados Internacionais. ÁREA DO CURSO – CIÊNCIAS, MATEMÁTICA E INFORMÁTICA | CURSOS: Design e Tecnologias para Aplicações Móveis; Laboratórios de Química e Bioquímica; Cibersegurança, Redes e Sistemas Informáticos; Desenvolvimento para a Web e Dispositivos Móveis; Informática de Gestão; Desenvolvimento Ágil de Software. ÁREA DO CURSO – ENGENHARIA, INDÚSTRIAS TRANSFORMADORAS E CONSTRUÇÃO | CURSOS: Manutenção Industrial; Automação, Robótica e Controlo Industrial; Energia, Eficiência e Sustentabilidade; Georrecursos, Construção e Ambiente; Sistemas Eletromecânicos; Tecnologia Mecânica. ÁREA DO CURSO – SAÚDE E PROTEÇÃO SOCIAL | CURSOS: Acompanhamento de Crianças e Jovens; Serviços e Tecnologias de Apoio Gerontológico. ÁREA DO CURSO – SERVIÇOS | CURSOS: Desporto e Turismo de Natureza; Artes Culinárias Internacionais; Gestão de Serviços de Bebidas e Bar; Gestão Hoteleira Internacional; Operações Hoteleiras; Serviços de Restauração e Catering; Turismo e Informação Turística.

- EDUCAÇÃO ☐
- ARTES E HUMANIDADES ☐
- CIÊNCIAS SOCIAIS, COMÉRCIO E DIREITO ☐
- CIÊNCIAS, MATEMÁTICA E INFORMÁTICA ☐
- ENGENHARIA, INDÚSTRIAS TRANSFORMADORAS E CONSTRUÇÃO ☐
- SAÚDE E PROTEÇÃO SOCIAL ☐
- SERVIÇOS ☐

Secção I: MOTIVOS DA ESCOLHA DO CURSO

I1. **26. Em que medida os seguintes motivos te levaram a escolher este curso?**

Eu escolhi este curso...

	1 Discordo totalmente	2 Discordo bastante	3 Discordo em parte	4 Concordo em parte	5 Concordo bastante	6 Concordo totalmente
1. Pelo interesse pela área científica do curso	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Pelo prestígio do curso	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Pelo acesso facilitado a uma licenciatura	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Porque o curso dá continuidade à formação do Secundário	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Pelas boas saídas profissionais/empregabilidade	☐	☐	☐	☐	☐	☐

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	1 Discordo totalmente	2 Discordo bastante	3 Discordo em parte	4 Concordo em parte	5 Concordo bastante	6 Concordo totalmente
6. Pela boa preparação para integrar o mercado de trabalho	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Para maior possibilidade de aceder ao curso (ex., não ter que fazer exames nacionais, notas menos elevadas)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Por considerar que o curso tem duração atrativa	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Para adquirir ou aprofundar conhecimentos	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Pelas recomendações de alguém (familiar, colega, docente)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Pelo interesse pelas disciplinas do curso	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. Para poder ter um bom salário no futuro	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. Pela falta de alternativa (por exemplo: não tinha notas para o curso que pretendia)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. Para poder ter a profissão que ambiciono	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Secção J: MOTIVOS DA ESCOLHA DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

J1. 27. Em que medida os seguintes motivos te levaram a escolher estudar no Politécnico [redacted]

Eu escolhi estudar no Politécnico [redacted]

	1 Discordo totalmente	2 Discordo bastante	3 Discordo em parte	4 Concordo em parte	5 Concordo bastante	6 Concordo totalmente
1. Por ser perto de casa/proximidade área residência	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Por ter o curso pretendido	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Por ser uma instituição pública	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Pelos preços acessíveis, do valor das propinas e outras despesas associadas à frequência do curso	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Pelo prestígio da instituição de ensino	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Por recomendação de alguém	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Pela qualidade da formação/qualidade do ensino	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Por não conhecer, vim à descoberta	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Por falta de alternativa (não consegui entrar na instituição que pretendia)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Por gostar da localidade onde se insere	☐	☐	☐	☐	☐	☐

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Agradecemos a tua participação! Caso pretendas ter acesso à impressão do questionário que preencheste, por favor, envia-nos o pedido para o email para carlapadrao@ese.ipp.pt.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

APÊNDICES

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Apêndice A – Quadro integrador do estudo quantitativo

Questões de investigação	Objetivos	Hipóteses e fundamentação	Tipo de Análise
QI1: Como se caracterizam as expetativas académicas, as crenças de autoeficácia geral, as dificuldades académicas antecipadas à entrada do ES e os motivos da escolha do curso de estudantes de ES que se inscrevem em CTeSP?	O1: Descrever as expetativas académicas, as crenças de autoeficácia geral, as dificuldades académicas antecipadas à entrada do ES e os motivos de escolha do curso de estudantes de ES inscritos em CTeSP.	H1: Os/as estudantes de CTeSP têm expetativas académicas elevadas, apresentam elevada crença de autoeficácia geral, antecipam poucas dificuldades académicas à entrada do ES e estão intrinsecamente motivados com a escolha do curso. Como é referido no capítulo da revisão da literatura, os/as estudantes tendem a revelar expetativas muito elevadas (e.g., Alfonso Gil et al., 2013; Almeida et al., 2016; Araújo et al., 2015; Bucuto, 2016; Deaño et al., 2015; Medeiros & Mendes, 2019; Soares et. al., 2018; Vasconcelos & Almeida, 2018), a antecipar poucas dificuldades académicas (Casanova & Almeida, 2016; Casanova et al., 2020; Paulo & Almeida, 2018, Padrão et al., 2021b, Barros et al., 2022), a apresentar elevados níveis de autoeficácia (Huang, 2013; Lopes et al., 2022; Padrão et al., 2021b; Simões, 2016; Zimmerman & Kitsantas, 2007) e a estar intrinsecamente muito motivados com a escolha do curso (Bernardo et al., 2016; Corrales Serrano et al., 2021; Padrão et al., 2021a; Padrão et al., 2020). Assim, espera-se que estudantes de CTeSP também revelem expetativas académicas e crenças de autoeficácia elevadas, antecipem poucas dificuldades académicas à entrada do ES e se apresentem intrinsecamente muito motivos na escolha do curso, à semelhança do encontrado em estudos, maioritariamente, com estudantes de outros graus académicos.	Análise estatística descritiva

QI2: As expetativas académicas, a crença de autoeficácia geral, as dificuldades académicas antecipadas à entrada no ES e os motivos da escolha do curso de estudantes de CTeSP diferem em função de variáveis pessoais, contextuais e académicas?	O2: Determinar se as expetativas académicas, a crença de autoeficácia geral, as dificuldades académicas antecipadas à entrada no ES e os motivos da escolha do curso de estudantes de CTeSP diferem em função de variáveis pessoais, contextuais e académicas, avaliadas à entrada do ES.	Hipóteses 2.1: Quanto às variáveis pessoais, formula-se a hipótese de que estudantes mais jovens e do género feminino tendem a apresentar expetativas académicas mais elevadas, bem como crenças de autoeficácia geral mais elevadas, a antecipar menos dificuldades académicas e a estar mais intrinsecamente motivados/as na escolha do curso, comparativamente a estudantes mais velhos/as e do género masculino. Hipóteses 2.2: Quanto a variáveis contextuais, formula-se a hipótese de que estudantes deslocados/as, que não são estudantes de primeira geração, sem intenção de trabalhar durante a frequência das aulas, que não têm apoio da ação social no ES, cujo(s)/a(s) pai(s) e/ou mãe(s) concluíram o ensino secundário e o ES, a frequentar aulas nas instalações da IES, tendem a apresentar expetativas académicas mais elevadas, bem como crenças de autoeficácia geral, a antecipar menos dificuldades académicas e a estar mais intrinsecamente motivados/as com a escolha do curso, comparativamente a estudantes não deslocados/as, que são estudantes de primeira geração, com intenção de trabalhar durante a frequência das aulas, que têm apoio da ação social no ES, cujo(s)/a(s) pai(s) e/ou mãe(s) não concluíram o ensino secundário nem o ES, a frequentar aulas fora das instalações da IES. Hipóteses 2.3: Quanto a variáveis académicas, formula-se a hipótese de que estudantes com conclusão de ensino secundário regular, que permanecem nos seus cursos, tendem a apresentar expetativas académicas mais elevadas, bem como crenças de autoeficácia geral, a antecipar menos dificuldades académicas e a estar mais intrinsecamente motivados/as com a escolha do curso do que estudantes com conclusão de ensino secundário profissional ou de outras formações de nível secundário , que abandonam os seus cursos. A literatura (e.g., Araújo et al., 2015; Araújo et al., 2018; Besa Gutiérrez et al., 2021; Bisinoto et al., 2015; Bucuto et al., 2016; Bucuto, 2016; Farias & Almeida, 2020; Medeiros & Mendes, 2019) tende a revelar diferenciação de expetativas académicas em função de variáveis pessoais, contextuais e académicas dos/as estudantes, o que apoiou a formulação das hipóteses expostas.	Análise inferencial Teste de Mann- -Whitney Teste kruskal- -wallis

QI3: As expetativas académicas, as crenças de autoeficácia geral, as dificuldades académicas antecipadas à entrada do ES e os motivos da escolha do curso estão relacionados entre si, bem como com o desempenho académico do final do 1.º e 2.º ano do curso?	O3: Analisar as associações entre as principais variáveis estudadas (expetativas académicas, as crenças de autoeficácia geral, as dificuldades académicas antecipadas à entrada do ES e os motivos da escolha do curso), assim como em que medida essas variáveis se relacionam com o desempenho académico	H3: As expetativas académicas, as crenças de autoeficácia geral, as dificuldades académicas antecipadas à entrada do ES e os motivos da escolha do curso estão relacionados entre si, bem como com a nota de acesso ao ES, com o total de ECTS aprovados e com a média ponderada no final do 1.º ano, assim como com o total de ECTS aprovados e com a média ponderada do final do 2.º ano do curso? Há um vasto corpo teórico (e.g., Almeida et al., 2016; Araújo et al., 2014; Costa et al., 2013; Gomes & Soares, 2013; Konings et al., 2008; Krammer et al., 2016; Longden, 2006; Mcghie, 2012; Pleitz et al., 2015; Roso-Bas et al., 2016; Santos et al., 2019; Snyder et al., 2002), cujos/as participantes eram estudantes universitários/as de 1.º ano, que considera que as expetativas académicas manifestadas à entrada do ES estão positivamente relacionadas com o rendimento académico obtido durante a frequência do ES, sobretudo do 1.º ano, como com as trajetórias de permanência/abandono do curso.	Análise inferencial Correlações de Spearman
QI4: Como descrevem e percecionam a transição e a adaptação os/as estudantes de CTeSP que permanecem e que abandonam os seus cursos?	O4: Descrever em profundidade o processo de transição e adaptação dos/as estudantes de CTeSP que permanecem e abandonam os seus cursos, de acordo com as suas narrativas pessoais.		Análise de Conteúdo
QI5: Como descrevem e percecionam a trajetória os/as estudantes de CTeSP que permanecem e abandonam os seus cursos?	O5: Descrever em profundidade a trajetória dos/as estudantes de CTeSP que permanecem e abandonam os seus cursos, de acordo com as suas narrativas pessoais.		Análise de Conteúdo

Apêndice B – Guião de entrevista da Permanência aplicado no momento 1 (GP1)

Guião de entrevista (semiestruturada)
Participantes: estudantes de 1.º ano, de curso técnico superior profissional, que permanecem no curso.
Estudo qualitativo
Objetivo principal: perceber as principais razões que levam os estudantes a permanecer no curso.
Breve Introdução
Eu, Carla Padrão, doutoranda do curso de Educação, pela Universidade de Santiago de Compostela, através de um protocolo com a Escola Superior de Educação do Porto, com a coorientação da Doutora Ana Maria Porto, da Universidade de Santiago de Compostela, e Doutora Sílvia Barros, da Escola Superior de Educação do Porto, estou a realizar uma investigação acerca das expetativas e trajetórias de estudantes que frequentam cursos técnicos superiores profissionais.
Nesse âmbito, pretendemos realizar um estudo qualitativo, com alguns estudantes que permanecem no curso. Esta entrevista pretende auscultar estudantes que permanecem nos cursos técnicos superiores profissionais, de forma a conhecer as principais razões que os levaram a permanecer e o processo de tomada de decisão.
1. Gostaria de começar por te pedir algumas informações sobre ti e o curso que frequentas:
a. Que idade tens?
b. Em que concelho moras atualmente?
c. Género.
d. Que curso (ou de que área) frequentas no XXX (nome da instituição)?
e. O curso que frequentaste foi a tua 1.ª opção na candidatura?
f. Quais os motivos que te levaram a escolher esse curso?
g. Qual o nível de escolaridade do teu pai e da tua mãe?
2. Quais são as principais razões que te levam a permanecer neste curso?
3. Acerca da tua frequência académica, como descreves a tua adaptação e o teu percurso neste curso? Depois da pergunta global, especificar: Como descreves:
a. O relacionamento com os colegas de curso?
b. A relação com os/as professores/as e coordenador/a de curso?
c. Os métodos de ensino/aprendizagem, dos conteúdos e dos métodos de avaliação?
d. As infraestruturas e recursos da instituição de ensino (sala de aula; cantina; bibliotecas; serviços de ação social; serviços de acompanhamento e apoio ao estudante; espaços de lazer)?
e. A participação em atividades extracurriculares (tais como desporto; associações de estudantes, etc.)?
4. Daquilo que te recordas, como correu o teu primeiro mês de aulas? (Se necessário: Como te sentiste?)
5. Quais as principais diferenças que sentes entre o ensino secundário e o ensino superior?
6. Tendo presente a formação que adquiriste no ensino secundário, até que ponto sentes que estavas preparado/a para entrares no Ensino Superior?
7. Tendo por base a tua experiência e o teu percurso académico, o que poderias fazer de diferente, se ingressasses agora no curso?
8. Quais os aspetos que mais valorizas na frequência do Ensino Superior?
9. Quais as maiores dificuldades que sentiste/sentes na frequência do Ensino Superior?
10. Como te sentes, neste momento, quanto à permanência no curso?
11. No futuro, depois de concluir o CTeSP, o que pensas fazer?
12. Que sugestões podes dar aos teus professores e colegas de curso?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Apêndice C - Guião de entrevista do Abandono aplicado no momento 1 (GA1)

Guião de entrevista (semiestruturada)
Participantes: estudantes que desistiram do curso técnico superior profissional
Estudo qualitativo
Objetivo principal: perceber as principais razões que levam os/as estudantes a abandonar o curso.
Breve Introdução
Eu, Carla Padrão, doutoranda do curso de Educação, pela Universidade de Santiago de Compostela, através de um protocolo com a Escola Superior de Educação do Porto, com a coorientação da Doutora Ana Maria Porto, da Universidade de Santiago de Compostela, e Doutora Sílvia Barros, da Escola Superior de Educação do Porto, estou a realizar uma investigação acerca das expetativas e trajetórias de estudantes que frequentam cursos técnicos superiores profissionais.
Nesse âmbito, pretendemos realizar um estudo qualitativo, com alguns estudantes que abandonaram o curso. Esta entrevista pretende auscultar estudantes que abandonaram cursos técnicos superiores profissionais, de forma a conhecer as principais razões que os levaram a desistir e o processo de tomada de decisão.
1. Gostaria de começar por te pedir algumas informações sobre ti e o curso que frequentaste:
a. Que idade tens?
b. Em que concelho moras atualmente?
c. Género.
d. Que curso (ou de que área) frequentaste no XXX (nome da instituição)?
e. O curso que frequentaste foi a tua 1.ª opção na candidatura?
f. Quais os motivos que te levaram a escolher esse curso?
g. Qual o nível de escolaridade dos teus pais?
2. Como disse, nesta entrevista gostaria de falar contigo sobre o facto de teres desistido do curso ou congelado a matrícula. Em que momento, do ano letivo, começaste a pensar em desistir do curso? Em que mês desististe, efetivamente, do curso?
3. Há muitas razões, e variadas, que podem levar um estudante a desistir do curso. Quais foram as principais razões que te levaram a desistir deste curso?
4. Antes de tomares essa decisão, com quem falaste sobre o assunto (exemplo, se os/as estudantes não responderem: professores, coordenadores de curso, serviços de ação social, colegas, família? Ou foi uma decisão, ponderada, e tomada sozinho(a)?)? Como foi(foram) essa(s) conversa(s)?
5. O que poderia ter evitado desistires do curso?
6. Agora gostaria de falar contigo sobre o tempo em que frequentaste o curso. Como descreves a tua adaptação e o teu percurso neste curso? Depois da pergunta global, especificar: Como descreves:
a. O relacionamento com os colegas de curso?
b. A relação com os professores e coordenador/a de curso?
c. Os métodos de ensino/aprendizagem, dos conteúdos e dos métodos de avaliação?
d. As infraestruturas e recursos da instituição de ensino (sala de aula; cantina; bibliotecas; serviços de ação social; serviços de acompanhamento e apoio ao estudante; espaços de lazer)?
e. A participação em atividades extracurriculares (tais como desporto; associações de estudantes, etc.)?
7. Daquilo que te recordas, como correu o teu primeiro mês de aulas? (Se necessário: Como te sentiste?)
8. Quais as principais diferenças que sentiste entre o ensino secundário e o ensino superior?
9. Tendo presente a formação que adquiriste no ensino secundário, até que ponto sentes que estavas preparado/a para entrares no Ensino Superior?
10. Tendo por base a tua experiência durante o tempo em que permaneceste no Ensino Superior, o que farias de diferente, se tivesses oportunidade de retomar os estudos?
11. Quais os aspetos que mais valorizaste durante a frequência do Ensino Superior?
12. Quais as maiores dificuldades que sentiste durante o tempo em que frequentaste o Ensino Superior?
13. Como te sentes, neste momento, quanto à decisão de desistires do curso? (Estás arrependido(a) de teres desistido?)
14. No futuro, pensas retomar o Ensino Superior? Se sim, em que tipo de curso (CTeSP, licenciatura, mestrado)?
15. Que sugestões darias aos teus ex-professores e ex-colegas de curso?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Apêndice D - Guião de entrevista da Permanência com Conclusão aplicado apenas no momento 2 (GPC2)

Estudo qualitativo 2
CONCLUSÃO CTeSP
Guião de entrevista (semiestruturada)
Participantes: estudantes de 2.º ano, do curso técnico superior profissional, que permaneceram e concluíram um CTeSP
Objetivo principal: perceber as principais razões que levam os/as estudantes a concluir um CTeSP
Breve Introdução
Eu, Carla Padrão, doutoranda do curso de Educação, pela Universidade de Santiago de Compostela, através de um protocolo com a Escola Superior de Educação do Porto, com a coorientação da Doutora Ana Maria Porto, da Universidade de Santiago de Compostela, e Doutora Sílvia Barros, da Escola Superior de Educação do Porto, estou a realizar uma investigação acerca das expetativas e trajetórias de estudantes que frequentam cursos técnicos superiores profissionais. Nesse âmbito, pretendemos realizar um estudo qualitativo, com alguns estudantes que permanecem no curso. Esta entrevista pretende auscultar estudantes que permanecem nos cursos técnicos superiores profissionais, de forma a conhecer as principais razões que os levaram a permanecer e a concluir o curso
1. Gostaria de começar por te pedir algumas informações sobre ti e o curso que concluíste:
a. Que idade tens?
b. Em que concelho moras atualmente?
(c. Género.)
d. Que curso (ou de que área) frequentaste no XXX (nome da instituição)?
e. O curso que frequentaste foi a tua 1.ª opção na candidatura?
f. Quais os motivos que te levaram a escolher esse curso?
g. Qual o nível de escolaridade dos teus pais?
h. Em que local tiveste aulas?
2. Quais foram as principais razões que te levaram a permanecer e a concluir o curso?
3. Acerca da tua frequência académica, como descreves a tua adaptação e o teu percurso neste curso? Depois da pergunta global, especificar: Como descreves:
a. O relacionamento com os colegas de curso?
b. A relação com os professores e coordenador/a de curso?
c. Os métodos de ensino/aprendizagem, dos conteúdos e dos métodos de avaliação?
d. As infraestruturas e recursos da instituição de ensino (sala de aula; cantina; bibliotecas; serviços de ação social; serviços de acompanhamento e apoio ao estudante; espaços de lazer)?
e. A participação em atividades extracurriculares (tais como desporto; associações de estudantes, etc.)?
4. Agora que concluíste o curso, como descreves o teu percurso académico? (Se necessário: Como correu? Como te sentiste?)
5. Tendo presente a formação que adquiriste no ensino secundário, até que ponto sentes que estavas preparado/a para entrares no Ensino Superior?
6. Tendo por base a tua experiência e o teu percurso académico, o que poderias fazer de diferente, se ingressasses agora no Ensino Superior? Ingressarias no mesmo curso, ou optarias por ingressar noutro curso? Porquê?
7. Quais os aspetos que mais valorizaste na frequência do Ensino Superior?
8. Quais as maiores dificuldades que sentiste durante a frequência do Ensino Superior?
9. Até que ponto este curso correspondeu às tuas expetativas iniciais?
10. Agora que concluíste o CTESP, o que pensas fazer a seguir?
11. Tendo presente tudo o que viveste durante o teu percurso académico, e a experiência que adquiriste, que recomendações poderias dar aos/às novos/novas estudantes que entram, pela primeira vez num curso técnico superior profissional, para poderem concluir o curso com sucesso académico?
12. Que aspetos poderia ser interessante mudar, no ambiente académico, para promover o sucesso académico dos/as estudantes
13. Em que medida os efeitos da pandemia da covid-19 poderão ter influenciado ou afetado o teu percurso académico?
14. Queres acrescentar mais alguma coisa que consideres importante?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Apêndice E- Guião de entrevista da Permanência com Retenção aplicado no momento 2 (GPR2)

Estudo qualitativo 2
PERMANÊNCIA NO CTeSP
Guião de entrevista (semiestruturada)
Participantes: estudantes que, tendo ingressado no ano letivo de 2019/2020, em 2020/2021, não transitaram para o 2.º ano, permanecem no 1.º ano e permanecem no CTeSP
Objetivo principal: perceber as principais razões que levam os/as estudantes a permanecer no CTeSP
Breve Introdução
Eu, Carla Padrão, doutoranda do curso de Educação, pela Universidade de Santiago de Compostela, através de um protocolo com a Escola Superior de Educação do Porto, com a coorientação da Doutora Ana Maria Porto, da Universidade de Santiago de Compostela, e Doutora Sílvia Barros, da Escola Superior de Educação do Porto, estou a realizar uma investigação acerca das expetativas e trajetórias de estudantes que frequentam cursos técnicos superiores profissionais. Nesse âmbito, pretendemos realizar um estudo qualitativo, com alguns estudantes que permanecem no curso. Esta entrevista pretende auscultar estudantes que permanecem nos cursos técnicos superiores profissionais, de forma a conhecer as principais razões que os levaram a permanecer e a concluir o curso
1. Gostaria de começar por te pedir algumas informações sobre ti e o curso que concluíste:
a. Que idade tens?
b. Em que concelho moras atualmente?
c. Género.
d. Que curso (ou de que área) frequentaste no XXX (nome da instituição)?
e. O curso que frequentaste foi a tua 1.ª opção na candidatura?
f. Quais os motivos que te levaram a escolher esse curso?
g. Qual o nível de escolaridade dos teus pais?
h. Em que local tiveste aulas?
2. Quais são as principais razões que te levam a permanecer neste curso?
3. Quais as principais razões que levaram à retenção no 1.º ano do curso?
4. Acerca da tua frequência académica, como descreves a tua adaptação e o teu percurso neste curso?
Depois da pergunta global, especificar: Como descreves:
a. O relacionamento com os colegas de curso?
b. A relação com os professores e coordenador/a de curso?
c. Os métodos de ensino/aprendizagem, dos conteúdos e dos métodos de avaliação?
d. As infraestruturas e recursos da instituição de ensino (sala de aula; cantina; bibliotecas; serviços de ação social; serviços de acompanhamento e apoio ao estudante; espaços de lazer)?
e. A participação em atividades extracurriculares (tais como desporto; associações de estudantes, etc.)?
5. Como descreves o teu percurso académico até agora realizado? (Se necessário: Como tem corrido? Como te tens sentido?)
6. Tendo presente a formação que adquiriste no ensino secundário, até que ponto sentes que estavas preparado/a para entrares no Ensino Superior?
7. Tendo por base a tua experiência e o teu percurso académico, o que poderias fazer de diferente, se ingressasses agora no Ensino Superior? Ingressarias no mesmo curso, ou optarias por ingressar noutro curso? Porquê?
8. Quais os aspetos que mais valorizaste na frequência do Ensino Superior?
9. Quais as maiores dificuldades que sentiste durante a frequência do Ensino Superior?
10. Até que ponto este curso tem correspondido às tuas expetativas iniciais?
11. Depois de concluíres o CTESP, o que pensas fazer a seguir?
12. Tendo presente tudo o que viveste durante o teu percurso académico, e a experiência que adquiriste até agora, que recomendações poderias dar aos/às novos/novas estudantes que entram, pela primeira vez num curso técnico superior profissional, para poderem concluir o curso com sucesso académico?
13. Que aspetos poderia ser interessante mudar, no ambiente académico, para promover o sucesso académico dos/as estudantes?
14. Em que medida as circunstâncias vividas pela pandemia da covid-19 poderão ter influenciado ou afetado o teu percurso académico?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Apêndice F- Guião de entrevista do Abandono aplicado no momento 2 (GA2)

Estudo qualitativo 2
ABANDONO ACADÉMICO EM CTeSP
Guião de entrevista (semiestruturada)
Participantes: estudantes que desistiram do curso técnico superior profissional (CTeSP)
Objetivo principal: conhecer e aprofundar as principais razões que levam os/as estudantes a abandonar o curso.
Breve Introdução
Eu, Carla Padrão, doutoranda do curso de Educação, pela Universidade de Santiago de Compostela, através de um protocolo com a Escola Superior de Educação do Porto, com a coorientação da Doutora Ana Maria Porto, da Universidade de Santiago de Compostela, e da Doutora Sílvia Barros, da Escola Superior de Educação do Porto, estou a realizar uma investigação acerca das expetativas e trajetórias de estudantes que frequentam cursos técnicos superiores profissionais. Nesse âmbito, pretendemos realizar um estudo qualitativo, com alguns estudantes que abandonaram o curso. Esta entrevista pretende auscultar estudantes que abandonaram cursos técnicos superiores profissionais, de forma a conhecer as principais razões que os levaram a desistir e o processo de tomada de decisão.
1. Gostaria de começar por te pedir algumas informações sobre ti e o curso que frequentaste:
a. Que idade tens?
b. Em que concelho moras atualmente?
(c. Género)
d. Que curso (ou de que área) frequentaste no XXX (nome da instituição)?
e. O curso que frequentaste foi a tua 1.ª opção na candidatura?
f. Quais os motivos que te levaram a escolher esse curso?
g. Qual o nível de escolaridade dos teus pais?
h. Em que local tiveste aulas?
2. Como disse, nesta entrevista gostaria de falar contigo sobre o facto de teres desistido do curso ou anulado a inscrição. Em que momento, do ano letivo, começaste a pensar em desistir do curso? Em que mês desististe, efetivamente, do curso?
3. Há muitas razões, e variadas, que podem levar um estudante a desistir do curso. Quais foram as principais razões que te levaram a desistir deste curso?
4. Antes de tomares essa decisão, com quem falaste sobre o assunto (exemplo, se os/as estudantes não responderem: professores, coordenadores de curso, serviços de ação social, colegas, família? Ou foi uma decisão, ponderada, e tomada sozinho(a)? Como foi(foram) essa(s) conversa(s)?
5. O que poderia ter evitado desistires do curso?
6. Agora gostaria de falar contigo sobre o tempo em que frequentaste o curso. Como descreves a tua adaptação e o teu percurso neste curso?
Depois da pergunta global, especificar: Como descreves:
a. O relacionamento com os colegas de curso?
b. A relação com os professores e coordenador/a de curso?
c. Os métodos de ensino/aprendizagem, dos conteúdos e dos métodos de avaliação?
d. As infraestruturas e recursos da instituição de ensino (sala de aula; cantina; bibliotecas; serviços de ação social; serviços de acompanhamento e apoio ao estudante; espaços de lazer)?
e. A participação em atividades extracurriculares (tais como desporto; associações de estudantes, etc)?
7. Como descreves o teu percurso académico enquanto permaneceste no curso? (Se necessário: Como te sentiste?)
8. Tendo presente a formação que adquiriste no ensino secundário, até que ponto sentes que estavas preparado/a para entrares no Ensino Superior?
9. Tendo por base a tua experiência durante o tempo em que permaneceste no Ensino Superior, o que farias de diferente, se tivesses oportunidade de retomar os estudos?
10. Quais os aspetos que mais valorizaste durante a frequência do Ensino Superior?
11. Quais as maiores dificuldades que sentiste durante o tempo em que frequentaste o Ensino Superior?
12. Como te sentes, neste momento, quanto à decisão de desistires do curso? (Estás arrependido(a) de teres desistido?)
13. Abandonaste o curso técnico superior profissional. E agora, o que estás a fazer? O que pensas fazer no futuro? Pensas retomar o Ensino Superior? Se sim, em que tipo de curso (CTeSP, licenciatura, mestrado)?
14.Tendo presente tudo o que viveste, durante o tempo em que permaneceste no curso, e a experiência que adquiriste, que recomendações poderias dar aos/às novos/novas estudantes que entram, pela primeira vez num curso técnico superior profissional, para poderem ter sucesso, e evitarem o abandono académico?

15.Que aspetos poderia ser interessante mudar, no contexto académico, para promover o sucesso académico dos/as estudantes?
16. Em que medida as circunstâncias da pandemia da covid-19 poderão ter influenciado ou afetado o teu percurso académico?
17. Queres acrescentar mais alguma coisa que consideres importante?

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Apêndice G – Quadro integrador dos guiões das entrevistas semiestruturadas

Questão	GP1	GA1	GPC2	GPR2	GA2
Gostaria de começar por te pedir algumas informações sobre ti e o curso que concluíste: a. Que idade tens? b. Em que concelho moras atualmente? c. Género. d. Que curso (ou de que área) frequentaste no XXX (nome da instituição)? e. O curso que frequentaste foi a tua 1.ª opção na candidatura? f. Quais os motivos que te levaram a escolher esse curso? g. Qual o nível de escolaridade dos teus pais? h. Em que local tiveste aulas? * [GPC2, GPR2, GA2]	1[20] *sem alínea h.	1 *sem alínea h.	1	1	1
Acerca da tua frequência académica [GP1] / do tempo em que frequentaste o curso [GA1, GA2], como descreves a tua adaptação e o teu percurso neste curso? Depois da pergunta global, especificar: Como descreves: a. O relacionamento com os colegas de curso? b. A relação com os professores e coordenador/a de curso? c. Os métodos de ensino/aprendizagem, dos conteúdos e dos métodos de avaliação? d. As infraestruturas e recursos da instituição de ensino (sala de aula; cantina; bibliotecas; serviços de ação social; serviços de acompanhamento e apoio ao estudante; espaços de lazer)? e. A participação em atividades extracurriculares (tais como desporto; associações de estudantes, etc.)?	3	6	3	4	6
Daquilo que te recordas, como correu o teu primeiro mês de aulas? (Se necessário: Como te sentiste?)	4	7			
Quais as principais diferenças que sentes entre o ensino secundário e o ensino superior?	5	8			
Tendo presente a formação que adquiriste no ensino secundário, até que ponto sentes que estavas preparado/a para entrares no Ensino Superior?	6	9	5	6	8
Quais os aspetos que mais **valorizas [GP1] / valorizaste [GA1, GPC2, GPR2, GA2]** na frequência do Ensino Superior?	8	11	7 8	10	
Quais as maiores dificuldades que sentes/sentiste na [GP1] / sentiste durante a [GA1, GPC2, GPR2, GA2] frequência do Ensino Superior?	9	12	8	9	11

[20] Os números assinalados nas colunas GP1, GA1, GPC2, GPR2, GA2) correspondem aos números das questões de cada guião.

Como disse, nesta entrevista gostaria de falar contigo sobre o facto de teres desistido do curso ou congelado a matrícula [GA1] / anulado a inscrição [GA2]. Em que momento, do ano letivo, começaste a pensar em desistir do curso? Em que mês desististe, efetivamente, do curso?		2			2
Há muitas razões, e variadas, que podem levar um estudante a desistir do curso [GA1, GA2] Quais são as principais razões que te levam a permanecer neste curso [GP1, GPR2] / levaram a desistir deste curso [GA1, GA2] / levaram a permanecer e a concluir o curso [GPC2]?	2	3	2	2	3
Quais as principais razões que levaram à retenção no 1.º ano do curso?				3	
Antes de tomares essa decisão, com quem falaste sobre o assunto (exemplo, se os/as estudantes não responderem: professores, coordenadores de curso, serviços de ação social, colegas, família? Ou foi uma decisão, ponderada, e tomada sozinho(a)?)? Como foi(foram) essa(s) conversa(s)?		4			4
O que poderia ter evitado desistires do curso?		5			5
Agora que concluíste o curso, como descreves o teu percurso académico? (Se necessário: **Como correu o 2.º ano? [Como correu? [GPC2]** Como te sentiste?) / Como descreves o teu percurso académico até agora realizado? (Se necessário: Como correu o 2.º ano? Como te sentiste?) **[GPR2]** / Como descreves o teu percurso académico enquanto permaneceste no curso? (Se necessário: Como te sentiste?) **[GA2]**			4	5	7
Tendo por base a tua experiência e o teu percurso académico, o que poderias fazer de diferente, se ingressasses agora no curso? [GP1, GA1] / no Ensino Superior? [GPC2, GPR2] Ingressarias no mesmo curso, ou optarias por ingressar noutro curso? Porquê? [GPC2, GPR2] / Tendo por base a tua experiência durante o tempo em que permaneceste no Ensino Superior, o que farias de diferente, se tivesses oportunidade de retomar os estudos? [GA2]	7	10	6	7	9
Como te sentes, neste momento, quanto à permanência no curso [GP1] / à decisão de desistires do curso (Estás arrependido(a) de teres desistido?) [GA1, GA2]?	10	13			12
Até que ponto este curso correspondeu [GPC2] / tem correspondido [GPR2] às tuas expetativas iniciais?			9	10	
No futuro, depois de concluir o CTESP, o que pensas fazer? **[GP1]** / Depois de concluíres o CTESP, o que pensas fazer a seguir? **[GPR2]**	11			11	
No futuro, pensas retomar o Ensino Superior? Se sim, em que tipo de curso (CTeSP, licenciatura, mestrado)?		14			
Abandonaste o curso técnico superior profissional. E agora, o que estás a fazer? O que pensas fazer no futuro? Pensas retomar o Ensino Superior? Se sim, em que tipo de curso (CTeSP, licenciatura, mestrado)?					13

Que sugestões podes dar aos teus professores e colegas [GP1] / ex-professores e ex-colegas [GA1] de curso?	12	15			
Tendo presente tudo o que viveste durante o teu percurso académico e a experiência que adquiriste [GPC2] até agora [GPR2] / durante o tempo em que permaneceste no curso e a experiência que adquiriste [GA2], que recomendações poderias dar aos/às novos/novas estudantes que entram, pela primeira vez num curso técnico superior profissional, para poderem concluir o curso com sucesso académico [GPC2] / para poderem ter sucesso, e evitarem o abandono académico [GA2]?			11	12	14
Que aspetos poderia ser interessante mudar, no ambiente académico, para promover o sucesso académico dos/as estudantes?			12	13	15
Em que medida as circunstâncias vividas pela pandemia da covid-19 poderão ter influenciado ou afetado o teu percurso académico?			13	14	16
Queres acrescentar mais alguma coisa que consideres importante?			14		17

Notas. GP1 = Guião de entrevista da Permanência aplicado no momento 1, GA1 = Guião de entrevista do Abandono aplicado no momento 1, GPC2 = Guião de entrevista da Permanência com Conclusão aplicado apenas no momento 2, GPR2 = Guião de entrevista da Permanência com Retenção aplicado no momento 2, GA2 = Guião de entrevista do Abandono aplicado no momento 2.

Apêndice H – Quadro integrador do estudo qualitativo

Questão de investigação	Objetivos	Tema	Questão do Guião
QI4: Como se caracteriza a transição e a adaptação dos/as estudantes de CTeSP que permanecem e que abandonam os seus cursos?	O4: Descrever o processo de transição e adaptação dos/as estudantes de CTeSP que permanecem e abandonam os seus cursos.	Transição e adaptação ao ES	Acerca da tua frequência académica [GP1], como descreves a tua adaptação e o teu percurso neste curso? Depois da pergunta global, especificar: Como descreves: a. O relacionamento com os colegas de curso? b. A relação com os professores e coordenador/a de curso? c. Os métodos de ensino/aprendizagem, dos conteúdos e dos métodos de avaliação? d. As infraestruturas e recursos da instituição de ensino (sala de aula; cantina; bibliotecas; serviços de ação social; serviços de acompanhamento e apoio ao estudante; espaços de lazer)? e. A participação em atividades extracurriculares (tais como desporto; associações de estudantes, etc.)?
			Acerca do tempo em que frequentaste o curso [GA1, GA2], como descreves a tua adaptação e o teu percurso neste curso? Depois da pergunta global, especificar: Como descreves: a. O relacionamento com os colegas de curso? b. A relação com os professores e coordenador/a de curso? c. Os métodos de ensino/aprendizagem, dos conteúdos e dos métodos de avaliação? d. As infraestruturas e recursos da instituição de ensino (sala de aula; cantina; bibliotecas; serviços de ação social; serviços de acompanhamento e apoio ao estudante; espaços de lazer)? e. A participação em atividades extracurriculares (tais como desporto; associações de estudantes, etc.)?
			Quais os motivos que te levaram a escolher esse curso? [GP1, GPC2, GPR2]
			Quais os motivos que te levaram a escolher esse curso? [GA1, GA2]
			Daquilo que te recordas, como correu o teu primeiro mês de aulas? (Se necessário: Como te sentiste?) [GP1]
			Daquilo que te recordas, como correu o teu primeiro mês de aulas? (Se necessário: Como te sentiste?) [GA1]
			Quais as principais diferenças que sentes entre o ensino secundário e o ensino superior? [GP1]

			Quais as principais diferenças que sentes entre o ensino secundário e o ensino superior? [GA1]
			Quais as maiores dificuldades que sentes/sentiste na [GP1] / sentiste durante a [GPC2, GPR2] frequência do Ensino Superior?
			Quais as maiores dificuldades que sentiste durante a frequência do Ensino Superior? [GA1, GA2]
			Tendo presente a formação que adquiriste no ensino secundário, até que ponto sentes que estavas preparado/a para entrares no Ensino Superior? [GP1, GPC2, GPR2]
			Tendo presente a formação que adquiriste no ensino secundário, até que ponto sentes que estavas preparado/a para entrares no Ensino Superior? [GA1, GA2]
			Quais os aspetos que mais valorizas [GP1] / valorizaste [GPC2, GPR2] na frequência do Ensino Superior?
			Quais os aspetos que mais valorizaste [GA1, GA2] na frequência do Ensino Superior?
QI5: Como se caracteriza a trajetória dos/as estudantes de CTeSP que permanecem e abandonam os seus cursos?	O5: Descrever trajetória dos/as estudantes de CTeSP que permanecem e abandonam os seus cursos	Permanência e abandono	Quais são as principais razões que te levam a permanecer neste curso [GP1, GPR2] / levaram a permanecer e a concluir o curso [GPC2]?
			Quais as principais razões que levaram à retenção no 1.º ano do curso?
			Como disse, nesta entrevista gostaria de falar contigo sobre o facto de teres desistido do curso ou congelado a matrícula [GA1] / anulado a inscrição [GA2]. Em que momento, do ano letivo, começaste a pensar em desistir do curso? Em que mês desististe, efetivamente, do curso?
			Antes de tomares essa decisão, com quem falaste sobre o assunto (exemplo, se os/as estudantes não responderem: professores, coordenadores de curso, serviços de ação social, colegas, família? Ou foi uma decisão, ponderada, e tomada sozinho(a)?)? Como foi(foram) essa(s) conversa(s)? [GA1, GA2]
			Há muitas razões, e variadas, que podem levar um estudante a desistir do curso. Quais são as principais razões que te levaram a desistir deste curso [GA1, GA2]
			O que poderia ter evitado desistires do curso? [GA1, GA2]

			Como te sentes, neste momento, quanto à permanência no curso? [GP1]
			Como te sentes, neste momento, quanto à decisão de desistires do curso (Estás arrependido(a) de teres desistido?) [GA1, GA2]?
			Tendo por base a tua experiência e o teu percurso académico, o que poderias fazer de diferente, se ingressasses agora no curso? [GP1] / no Ensino Superior? [GPC2, GPR2] Ingressarias no mesmo curso, ou optarias por ingressar noutro curso? Porquê? [GPC2, GPR2]
			Tendo por base a tua experiência e o teu percurso académico, o que poderias fazer de diferente, se ingressasses agora no curso? [GA1] / Tendo por base a tua experiência durante o tempo em que permaneceste no Ensino Superior, o que farias de diferente, se tivesses oportunidade de retomar os estudos? [GA2]
			Agora que concluíste o curso, como descreves o teu percurso académico? (Se necessário: Como correu o 2.º ano? [Como correu? [GPC2] Como te sentiste?) / Como descreves o teu percurso académico até agora realizado? (Se necessário: Como correu o 2.º ano? Como te sentiste?) [GPR2]
			No futuro, depois de concluir o CTESP, o que pensas fazer? [GP1] / Depois de concluíres o CTESP, o que pensas fazer a seguir? [GPR2]
			Como descreves o teu percurso académico enquanto permaneceste no curso? (Se necessário: Como te sentiste?) [GA2]
			No futuro, pensas retomar o Ensino Superior? Se sim, em que tipo de curso (CTeSP, licenciatura, mestrado)? [GA1]
			Abandonaste o curso técnico superior profissional. E agora, o que estás a fazer? O que pensas fazer no futuro? Pensas retomar o Ensino Superior? Se sim, em que tipo de curso (CTeSP, licenciatura, mestrado)? [GA2]
			Tendo presente tudo o que viveste durante o teu percurso académico e a experiência que adquiriste [GPC2] até agora [GPR2] que recomendações poderias dar aos/às novos/novas estudantes que entram, pela primeira vez num curso técnico superior profissional, para poderem concluir o curso com sucesso académico? [GPC2]
			Tendo presente tudo o que viveste durante o teu percurso académico e a experiência que adquiriste durante o tempo em que permaneceste no curso e a experiência que adquiriste, que recomendações poderias dar aos/às novos/novas estudantes que entram, pela primeira vez num curso técnico superior profissional, para poderem ter sucesso, e evitarem o abandono académico? [GA2]

			Que aspetos poderia ser interessante mudar, no ambiente académico, para promover o sucesso académico dos/as estudantes? [GPC2, GPR2]
			Que aspetos poderia ser interessante mudar, no ambiente académico, para promover o sucesso académico dos/as estudantes? [GA2]
			Que sugestões podes dar aos teus / ex-professores e ex-colegas [GA1] de curso?
			Em que medida as circunstâncias vividas pela pandemia da covid-19 poderão ter influenciado ou afetado o teu percurso académico? [GPC2, GPR2]
			Em que medida as circunstâncias vividas pela pandemia da covid-19 poderão ter influenciado ou afetado o teu percurso académico? [GA2]

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

O foco desta investigação foi assumidamente os/as estudantes de CTeSP. Ainda que à entrada no ES estudantes CTeSP apresentassem elevadas expetativas académicas e crenças de autoeficácia geral, antecipassem poucas dificuldades académicas e estivessem intrinsecamente muito motivados/as com a escolha do curso, parece que certas experiências académicas e sociais, vivenciadas durante a sua trajetória académica, contribuíram para modificar as suas expetativas académicas. Espera-se que este trabalho contribua para despertar o interesse por parte da comunidade académica, na procura de soluções pedagógicas e institucionais que melhor correspondam às expetativas dos/as estudantes que optaram por ingressar num CTeSP, e que potenciem a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, tendo em vista trajetórias académicas bem-sucedidas.